



HAL
open science

Comparaison des compétences pragmatiques entre sourds sévères appareillés et dysphasiques de 6 à 11 ans

Marine Salomon de Saint Sernin, Elsa Séverac

► To cite this version:

Marine Salomon de Saint Sernin, Elsa Séverac. Comparaison des compétences pragmatiques entre sourds sévères appareillés et dysphasiques de 6 à 11 ans. Sciences cognitives. 2013. dumas-00868841

HAL Id: dumas-00868841

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868841>

Submitted on 5 Nov 2015

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

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

ACADEMIE DE PARIS

UNIVERSITE PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONIE

COMPARAISON DES COMPETENCES
PRAGMATIQUES
ENTRE SOURDS SEVERES APPAREILLES
ET DYSPHASIQUES DE 6 A 11 ANS

DIRECTEUR DE MEMOIRE :
Didier ROCH

ANNEE UNIVERSITAIRE 2012/2013

Melle SALOMON DE SAINT SERNIN Marine

Melle SEVERAC Elsa

Née le 18/08/1986

Née le 28/05/1985

Engagement de non plagiat

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

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

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à notre maître de mémoire Didier Roch, orthophoniste à l'IME Franchemont de Champigny. Nous le remercions pour son suivi régulier, ses précieux conseils, les documents qu'il nous a transmis pour réussir notre étude et son soutien sans lesquels ce travail n'aurait pas été possible.

Nous remercions également Mme Annie Dumont, orthophoniste, d'avoir accepté d'être notre rapporteur et pour ses précieux conseils. Mme Bigouret nous a chaleureusement reçues pour nous présenter son protocole et nous le prêter, nous lui adressons nos remerciements.

Nous tenons à remercier sincèrement Mme Gatignol, directrice de l'école d'orthophonie de Paris, pour son aide, son écoute, ses suggestions et les documents fournis lorsque nous avons rencontré d'importantes difficultés.

Nous voulons exprimer notre reconnaissance aux directeurs, chefs de services, orthophonistes de l'IME de Champigny, des Guiblets, du CRESN, de CODALI, du SEFFIS de la Norville, d'ADESDA Carrières d'avoir accepté de nous faire rencontrer les enfants de leur établissement et prendre le temps de répondre à nos demandes. Nous remercions également Mme Boziot, orthophoniste en cabinet libéral à Champigny sur Marne et Mme Etienne de l'hôpital Necker pour les enfants sourds rencontrés grâce à elles. Nous adressons également nos remerciements à Mme Laurans, directrice de l'école Notre dame de Lourdes, pour ses conseils et les contacts qu'elle nous a très gentiment fournis.

Nous avons une pensée toute particulière pour tous les enfants qui ont participé à notre étude ainsi que pour leurs parents qui ont réservé un bon accueil à notre travail auprès d'eux et sans lesquels ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Nous remercions l'ensemble de nos enseignants ces quatre années d'études qui nous ont permis de rassembler le savoir nécessaire à l'élaboration de ce mémoire.

Un grand merci également à nos maîtres de stage Mme Riva, Mme Bouthinon, Mme Hyman et Mme Plecy pour leur soutien, leurs conseils avisés et leurs contributions à nos recherches.

Merci aux "coupines ortho": "Flo, Cha, Nem, Ju" et à tous nos amis pour leur soutien.

Merci à nos familles pour avoir supporté notre angoisse et nos plaintes avec un merci particulier à la maman d'Elsa pour ses relectures scrupuleuses.

Merci à Oliver pour sa "geek assistance".

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	2
I. LES FONDEMENTS DE LA PRAGMATIQUE.....	2
<u>I.1. Définition de la pragmatique</u>.....	2
<u>I. 2. Les composantes de la pragmatique</u>.....	3
I. 2. A. Intentionnalité et communication.....	3
I. 2. A. a. Définition de l'intentionnalité.....	3
I. 2. A. b. L'acte de langage vecteur de l'intention.....	4
I. 2. A. c. « <i>Une intention cachée</i> ».....	5
I. 2. B. La théorie de l'esprit.....	6
I. 2. B. a. Le concept de théorie de l'esprit.....	6
I. 2. B. b. Les précurseurs de la théorie de l'esprit (TDE).....	6
I. 2. B. c. Les différents modèles d'interprétation de TDE.....	7
I. 2. B. d. Lien de la théorie de l'esprit avec le langage.....	8
I. 2. C. La régie de l'échange.....	8
I. 2. C. a. L'établissement du contact visuel.....	8
I. 2. C. b. L'attention conjointe au sein des formats d'interaction.....	9
I. 2. C. c. Le tour de parole.....	9
I. 2. C. d. L'étayage.....	10
I. 2. D. L'adaptation.....	10
I. 2. D. a. L'adaptation à la situation de communication.....	10
I. 2. D. b. L'adaptation à l'interlocuteur.....	11
I. 2. D. c. L'adaptation au contenu thématique.....	11
I. 2. D. d. L'adaptation au contexte.....	11
I. 2. D. e. L'adaptation par la multicanalité.....	12
I. 2. E. L'organisation des informations.....	13
I. 2. E. a. L'existence de règles normatives au sein de l'échange.....	13
I. 2. E. b. Les règles au sein de l'acte de langage.....	13
I. 2. E. c. Le principe de coopération.....	13
I. 2. E. d. L'organisation de l'information requiert l'anticipation des capacités inférentielles du partenaire de l'échange.....	14

I. 2. F. Les différents types de discours	15
I. 2. F. a. L'organisation discursive.....	15
I. 2. F. b. L'organisation discursive dans les « formats interactionnels ».....	16
I. 3. <u>Le développement des compétences pragmatiques avec l'âge</u>	17
II. PATHOLOGIES DU LANGAGE ET PRAGMATIQUE	19
II. 1. <u>Les troubles pragmatiques : répertoire des symptômes</u>	19
II. 1. A. Les troubles pragmatiques sur le versant non verbal.....	20
II. 1. B. Les troubles pragmatiques sur le versant paraverbal.....	20
II. 1. C. Les troubles pragmatiques sur le versant verbal en réception.....	20
II. 1. D. Les troubles pragmatiques sur le versant verbal en expression.....	21
II. 2. <u>Les troubles pragmatiques : primaires ou secondaires ?</u>	22
II. 3. <u>Les différents degrés de sévérité des troubles pragmatiques</u>	22
II. 4. <u>Pragmatique et pathologies</u>	23
II. 4. A. Les troubles développementaux.....	23
II. 4. A. a. La dystrophie musculaire de Duchenne.....	23
II. 4. A. b. Le retard mental.....	23
II. 4. A. c. Les troubles envahissants du développement (TED).....	24
II. 4. B. La pathologie acquise : les lésions cérébrales.....	26
II. 5. <u>Les outils d'évaluation des compétences pragmatiques</u>	26
II. 5. A. Tests non étalonnés issus de la recherche expérimentale.....	26
II. 5. B. Epreuves standardisées.....	27
II. 5. C. Grilles d'observation.....	28
II. 5. D. Questionnaires adressés aux proches.....	28
III. LES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS	29
III. 1. <u>Une population hétérogène</u>	29
III. 1. A. Prévalence.....	29
III. 1. B. Etiologies et localisations des atteintes auditives.....	29
III. 1. B. a. Différents moments d'apparition de la surdité.....	29
III. 1. B. b. Les différents types de surdité en fonction de la localisation de l'atteinte.....	30
III. 1. C. Distinction des surdités selon le degré de la perte auditive.....	30
III. 1. D. Méthodes instrumentales de réhabilitation de l'audition.....	31
III. 2. <u>Les différents outils pour la communication de l'enfant déficient auditif</u>	31

III. 2. A. La communication gestuelle.....	31
III. 2. B. Aides visuelles à la communication orale.....	32
III. 2. C. La communication bimodale.....	32
III. 3. <u>Les compétences pragmatiques des enfants déficients auditifs</u>.....	33
III. 3. A. Positionnement de l'enfant sourd au sein des interactions avec l'adulte entendant.....	33
III. 3. A. a. L'utilisation des actes de langage.....	33
III. 3. A. b. Désorganisation des tours de parole.....	34
III. 3. A. c. Les difficultés dans les demandes et productions d'explications au sein des échanges.....	34
III. 3. A. d. Avec l'âge, les difficultés dans l'acquisition et la manipulation des formes sociales et culturelles du langage oral perturbent les relations avec l'entendant.....	35
III. 3. A. e. Focus sur les causes de ces difficultés pragmatiques chez les enfants sourds en interaction.....	36
III. 4. <u>Les compétences pragmatiques des enfants déficients auditifs en situations discursives particulières : communication référentielle, jeu symbolique, narration</u>.....	37
III. 4. A. Les enfants sourds en situation de communication référentielle.....	37
III. 4. B. Les enfants sourds dans le jeu symbolique.....	37
III. 4. C. La narration des enfants sourds.....	38
III. 5. <u>Les enfants déficients auditifs et la théorie de l'esprit</u>.....	39
IV. LES ENFANTS DYSPHASIQUES.....	40
IV. 1. <u>Description de la pathologie et de la population</u>.....	40
IV. 1. A. Fréquence et prévalence.....	40
IV. 1. B. Etiologies de la dysphasie.....	40
IV. 1. C. Sémiologie et classifications des dysphasies.....	41
IV. 2. <u>Les différents outils pour aider à la communication proposés aux dysphasiques</u>.....	43
IV. 2. A. Les techniques utilisées dans les rééducations d'enfants malentendants : approche multimodale.....	43
IV. 2. B. Les méthodes classiques de rééducation du langage oral et écrit.....	44
IV. 2. C. Programmes de formations et guidance des parents.....	44

IV. 3. <u>Les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques</u>	45
IV. 3. A. L'enfant dysphasique au sein des interactions	45
IV. 3. A. a. Les actes de langage.....	45
IV. 3. A. b. Désorganisation des tours de parole et positionnement de l'enfant dysphasique au sein des interactions.....	45
IV. 3. A. c. Gestion des pannes conversationnelles et demandes de clarification.....	46
IV. 3. A. d. Capacité à poser des questions et savoir y répondre.....	46
IV. 3. A. e. Les causes de ces difficultés pragmatiques chez les enfants dysphasiques en interaction.....	47
IV. 2. <u>Les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques en situations discursives particulières : communication référentielle, jeu symbolique, narration, dialogue injonctif</u>	48
IV. 2. A. Les enfants dysphasiques en situation de communication référentielle	48
IV. 2. B. Les enfants dysphasiques dans le jeu symbolique	49
IV. 2. C. La narration des enfants dysphasiques	49
IV. 2. D. Les enfants dysphasiques dans le dialogue injonctif	50
IV. 3. <u>Les enfants dysphasiques et la théorie de l'esprit</u>	51
 PARTIE PRATIQUE.....	 53
 I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	 53
I. 1. <u>Problématique et questionnement</u>	53
I. 2. <u>Hypothèses</u>	54
II. PRESENTATION DE LA POPULATION	55
II. 1. <u>Les enfants sourds</u>	55
II. 2. <u>Les enfants dysphasiques</u>	56
II. 3. <u>Les populations contrôles</u>	57
II. 3. A. Le groupe contrôle « chronologique »	57
II. 3. B. Les groupes contrôles « compréhension »	58
III. METHODOLOGIE	59
III. 1. <u>Les épreuves du pré-test</u>	59
III. 1. A. ELO	59

III. 1. B. Empan de mots monosyllabiques et empan de chiffres endroit et inverse.....	60
III. 2. <u>Les épreuves du protocole de pragmatique.....</u>	60
III. 2. A. L'épreuve de communication référentielle.....	61
III. 2. A. a. Description de l'épreuve.....	61
III. 2. A. b. Conditions de passation.....	62
III. 2. A. c. Cotation.....	62
III. 2. B. Epreuve de dialogue injonctif.....	62
III. 2. B. a. Description de l'épreuve.....	62
III. 2. B. b. Conditions de passation.....	62
III. 2. B. c. Cotation.....	63
III. 2. C. Epreuve de jeu symbolique.....	63
III. 2. C. a. Description de l'épreuve.....	63
III. 2. C. b. Conditions de passation.....	63
III. 2. C. c. Cotation.....	64
III. 2. D. La restitution de récit.....	64
III. 2. D. a. Description de l'épreuve.....	64
III. 2. D. b. Conditions de passation.....	64
III. 2. D. c. Cotation.....	64
III. 3. <u>Critères d'analyse communs à différentes épreuves entrant dans la cotation</u>	65
III. 3. A. Le temps.....	65
III. 3. B. L'étayage pour les épreuves de communication référentielle et de dialogue injonctif.....	65
III. 3. C. Les aspects de la communication non verbale.....	65
III. 3. D. Le pourcentage de réussite aux épreuves.....	65
IV. PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS.....	66
IV. 1. <u>Comparaisons des habiletés pragmatiques entre les populations étudiées et les populations contrôles.....</u>	67
IV. 1. A. Comparaisons avec le groupe « âge chronologique ».....	67
IV.1. A. a. Score total.....	67
IV. 1. A. b. Scores par épreuve.....	68
IV. 1. A. c. Scores en communication non verbale.....	69

IV. 1. A. d. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit.....	71
IV. 1. B Comparaisons avec le groupe « âge compréhension ».....	71
IV.1. B. a. Score total.....	71
IV. 1. B. b. Scores par épreuve.....	72
IV. 1. B. c. Scores en communication non verbale.....	74
IV. 1. B. d. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit.....	75
<u>IV. 2. Comparaisons des habiletés pragmatiques entre les sourds et les dysphasiques.....</u>	77
IV. 2. A. Score total.....	77
IV. 2. B. Scores par épreuve.....	77
IV. 2. C. Scores en communication non verbale.....	78
IV. 2. D. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit.....	79
IV. 2. E. Comparaison du nombre d'étayages.....	80
IV. 2. F. Comparaison des temps par épreuve.....	81
<u>IV. 3. Comparaison de l'ordre de complexité des épreuves.....</u>	81
<u>IV. 4. Analyses des particularités des groupes étudiés.....</u>	84
IV. 4. A. Les temps par épreuve.....	84
IV. 4. B. Le nombre d'étayages.....	85
<u>IV. 5. Corrélations empans/récits.....</u>	87
DISCUSSION.....	89
I. REPRISE DES HYPOTHESES.....	89
II. LIMITES.....	95
II. 1. <u>Limites de cette étude.....</u>	96
II. 2. <u>Limites du protocole.....</u>	96
III. INTERÊTS.....	97
III. 1. <u>Intérêts de cette étude.....</u>	97
III. 2. <u>Intérêts pour l'évaluation.....</u>	98
III. 3. <u>Intérêts pour la rééducation.....</u>	98
CONCLUSION.....	100

INTRODUCTION

Selon Coquet (2005a), p.4 [20] : « *Dans le champ de la pathologie, la perspective pragmatique enrichit la symptomatologie des troubles du langage [...]* ».

Les difficultés pragmatiques secondaires à une surdité sévère ou à une dysphasie ont été étudiées par de nombreux auteurs (e.g De Weck & Marro, 2010 [33] pour les dysphasiques et Deleau & Le Maner-Idrissi, 2005 pour les sourds) [28].

Plusieurs points communs entre ces deux pathologies ont également été mis en lumière, notamment au niveau de la phonologie, de la syntaxe, du lexique, de la mémoire de travail, etc. (e.g Keilmann, Kluesener, Freude & Schramm, 2011) [57]. Aucune étude scientifique, à notre connaissance, n'a entrepris une comparaison de ces deux pathologies au niveau des compétences pragmatiques.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre mémoire. Nous souhaitons comparer ces deux populations à partir du protocole d'évaluation des habiletés pragmatiques de Mme Bigouret (2004) [8].

Au sein de la partie théorique, nous aborderons, en premier lieu, les composantes de la pragmatique et son développement. Dans une seconde partie, nous détaillerons les différentes populations pathologiques pouvant présenter un trouble pragmatique. Notre troisième partie traitera de la surdité et le comportement pragmatique des enfants sourds. Notre dernière partie présentera la dysphasie et les difficultés pragmatiques rencontrées dans cette pathologie.

Dans la partie pratique, nous présenterons la problématique et les hypothèses de notre étude, les populations pathologiques et contrôles ainsi que la méthodologie. Puis nous analyserons, à partir d'outils statistiques, les données recueillies. Enfin, nous confronterons nos résultats avec nos hypothèses de départ, en lien avec les données de la littérature.

I. LES FONDEMENTS DE LA PRAGMATIQUE (Partie rédigée par Marine Salomon de Saint Sernin)

I.1. Définition de la pragmatique

La pragmatique du grec « praxis » : « *action, exécution, accomplissement, manière d'agir, conséquence d'une action...* » (Bracops, 2005, p.13) [10] est une discipline qui s'est véritablement développée entre les années 50 et 90 parallèlement aux sciences cognitives dont elle se nourrit. Elle se situe aux carrefours de divers et nombreux champs d'activités : linguistique, philosophie, psychologie, anthropologie, intelligence artificielle, logique etc. (Guidetti, 2003) [46]. Cette posture, son aspect de « *discipline jeune, foisonnante aux frontières floues* » (Armengaud, 2007, p.3) [4] et ses multiples visages : « *il n'y a pas une pragmatique mais des pragmatiques* » (Armengaud, 2007, Verschueren 1999, Bernicot & Trognon 2002, cités par Guidetti, 2003, p.32) [46] rendent difficile l'élaboration de sa définition. Une première explication « *très vaste, qui déborde le domaine linguistique et le domaine humain* » (Armengaud, 2007, p.5) [4] est proposée en 1938 par Charles Morris : « *la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* » (cité par Armengaud, 2007, p.5) [4]. En regard, la définition « *intégrante* » de Josie Bernicot en 1998 : « *étude sociale cognitive et culturelle du langage et de la communication (qui) se donne pour objectif de répondre à la question : comment définir et étudier l'utilisation du langage ?* » (Bernicot, 1998 citée par Guidetti, 2003, p.31) [4], laisse envisager l'importante démarche de recherche dont cette récente discipline a fait l'objet.

Depuis les théories sémioticiennes des années 30-40 en passant par les philosophes du langage (Austin, Grice, Searle) dans les années 50-70, avec la théorie des actes du langage, jusqu'à la pragmatique cognitive de Sperber et Wilson dans les années 80-90, la préoccupation centrale est de résoudre le statut de la pragmatique. Les premiers la voient comme une partie de la linguistique quand les derniers la considèrent comme une « *science autonome* » (Bracops, 2005, p.25) [10].

Ces théoriciens ont mis en avant les concepts majeurs de la pragmatique : la notion d'actes, au sens où le langage permet d'agir sur le monde et d'instaurer du sens ; la notion de contexte, l'interprétation du langage s'appuyant nécessairement sur la situation d'énonciation,

situation concrète dans laquelle le discours est prononcé ; la notion de performance qui réfère à la réalisation de l'acte en contexte ; la notion de désambiguïsation qui implique que certaines informations extra-linguistiques sont requises pour une compréhension excluant l'incertitude.

Dans le cadre de notre étude, il est par ailleurs important d'envisager la pragmatique comme compétence. Cette habileté pragmatique :

Comme capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction, implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (e.g., gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation et la maîtrise des habiletés cognitives générales (e.g., habiletés relatives au traitement de l'information en général et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'information, la capacité à adopter la perspective d'autrui...) (Hupet, 1996, p.62) [55].

Trois Thèses concernant le statut de la pragmatique sont développées par Hupet dans cet article. Dans une première perspective, le développement linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique, dans une deuxième perspective la compétence pragmatique peut être considérée comme indépendante de la compétence linguistique, enfin dans une dernière perspective la compétence pragmatique peut être considérée comme la compétence qui fonde et détermine le développement de la compétence linguistique. Quel que soit le point de vue adopté vis-à-vis des compétences linguistiques, il paraît certain que la compétence pragmatique est liée au développement de compétences intellectuelles et comportementales. En ce sens, Françoise Coquet (2005b) [21] considère une analyse de la pragmatique en termes de comportements. Cette analyse peut être menée selon 4 axes que nous reprenons pour notre étude : intentionnalité, régie de l'échange, adaptation, organisation de l'information.

I. 2. Les composantes de la pragmatique

I. 2. A. Intentionnalité et communication

I. 2. A. a. Définition de l'intentionnalité

L'intentionnalité est une notion fondamentale comme le figure sa position en premier point de la liste des thèmes constitutifs de la pragmatique développementale de Ninio et Snow (1996, cités par Bernicot, 2000) [7]. Le comportement intentionnel est défini par P.M Greenfield à partir des conceptions de Bruner et Searle comme « *un comportement dirigé vers un but, le sujet [pouvant] présenter ou se représenter les conditions de satisfactions qui conduisent à stopper le comportement une fois le but atteint* » (cité par Guidetti, 2003 p.47) [46].

P.M. Greenfield s'appuie sur la distinction réalisée par Searle entre « intention préalable » nécessitant une représentation des conditions de satisfactions avant le début de l'action et « intention en action » nécessitant que les conditions de satisfaction soient présentes lors de l'action intentionnelle. A la différence de Searle, P.M Greenfield conçoit l'intention à travers une constante négociation dans le champ dynamique de l'interaction. En ce sens, le locuteur recherche un effet mais il est lui-même influencé par « *les effets de l'assistance* » (Corraze, 2001, p.30) [24]. Trois aspects comportementaux sont mis en avant par Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra en 1979 dans l'émergence de l'intentionnalité (cités par Guidetti, 2003) [46] : des modifications dans le contact oculaire, des changements dans l'attitude de l'enfant jusqu'à ce que son but soit atteint et enfin des modifications au niveau de la forme des signaux qui acquièrent leur aspect conventionnel.

Cette notion de but, constitutive de l'intention, est présente dans les fonctions du langage d'Halliday (1973) : la fonction personnelle sert ainsi à exprimer ses goûts et ses choix, la fonction instrumentale à exprimer un « je veux », la fonction régulatoire à donner un ordre. La fonction informative sert à répondre à une question, à expliquer ; la fonction interactive sert à saluer, garder le contact ; la fonction heuristique permet de répondre à une question ; la fonction ludique sert à faire semblant (cité par Coquet, 2005b) [21].

I. 2. A. b. L'acte de langage vecteur de l'intention

L'acte de langage peut être considéré « *comme un moyen conventionnel pour exprimer et réaliser des intentions* » (Moeschler & Reboul, 1998, p.30) [68]. Avec Austin et l'émergence de la théorie des actes de langage, la réalisation d'un énoncé a, en effet, pour but principal d'exercer une action sur le monde. Pour préciser cette action nous reprenons les trois aspects de l'acte considéré par Austin (cité par Bracops, 2005) [10] : l'acte locutionnaire, ou fait de dire quelque chose, de prononcer une phrase ; l'acte illocutionnaire ou acte que l'on accomplit en disant quelque chose ; l'acte perlocutionnaire ou acte que l'on accomplit par le

fait de dire quelque chose. Après Austin, de nombreux théoriciens, notamment Searle et Grice, ont reconsidéré la classification des actes de langage. Dans une perspective développementale, Dore s'est proposé d'appliquer la théorie des actes de langage aux premières productions des enfants. Il considère ainsi huit actes de langage primitifs : « *nommer, répéter, répondre, demander, appeler, saluer, protester et pratiquer* » (cité par Guidetti, 2003, p.37) [46].

En écho aux actes qui seront abordés dans notre étude, nous souhaitons reprendre ici la classification en 5 types d'actes de langage de Vanderverken (1992) présentée par Bernicot dans son article « *la pragmatique des énoncés chez l'enfant* » de 2000, p.54 [7]. On considère :

Les assertifs (conjectures, témoignages, prédictions...) avec lesquels : « *les locuteurs expriment des propositions dans le but de représenter comment les choses sont dans le monde* ».

Les directifs (demandes, questions, ordres,...) par lesquels : « *les locuteurs expriment des propositions dans le but de faire une tentative pour que l'auditeur accomplisse une action future dans le monde.* »

Les engagements ou promissifs (promesses, menaces, vœux...) avec lesquels : « *les locuteurs expriment des propositions dans le but de s'engager eux-mêmes à accomplir des actions dans le monde.* »

Les expressifs (excuses, remerciements, louanges...) par lesquels : « *les locuteurs expriment des propositions dans le but de manifester leur état mental à propos d'état de choses dont ils présupposent en général l'existence dans le monde.* »

Les déclarations (ratifications, bénédictions, licenciements ...) avec lesquelles : « *les locuteurs expriment des propositions avec l'intention d'accomplir certaines actions dans le monde au moment de l'énonciation en vertu de leur acte de langage.* ».

Bernicot précise que chez les enfants, les actes les plus étudiés sont les directifs, les engagements et les assertifs. Il en est de même pour notre étude.

I. 2. A. c. « *Une intention cachée* »

Si certains actes de langage répondent au principe d'exprimabilité de Searle : « *tout état mental (pensée, croyance, désir, intention, etc...) peut être exprimé explicitement et littéralement par une phrase* » (Moeschler & Reboul, 1998, p.40) [69], certains actes ne sont pas aussi transparents. C'est ce qu'avance Grice avec sa notion d'« implicature » en

considérant qu'il peut exister une différence entre ce qui est dit (la signification linguistique conventionnelle de la phrase) et ce qui est transmis ou communiqué (l'interprétation de l'énoncé). « *La signification est ce qui est dit, l'implicature est ce qui est communiqué, et ce qui est communiqué est différent de ce qui est dit* » (Moeschler & Reboul, 1998, p.52) [68]. On aborde ici le rivage du langage non littéral. Celui-ci regroupe notamment les actes de langage indirects, l'ironie, le sarcasme les expressions idiomatiques. Ces énoncés nécessitent d'avoir recours au contexte, aux inférences et à des éléments extralinguistiques pour être compris car l'intention du locuteur n'est plus transparente.

I. 2. B. La théorie de l'esprit

I. 2. B. a. Le concept de théorie de l'esprit

La notion de « théorie de l'esprit », comme le rappelle Virginie Fillon (2008) [41], constitue une notion difficile à conceptualiser du fait de la multiplicité des représentations qu'elle sous-tend, de la diversité des tests utilisés pour évaluer son fonctionnement et des interprétations de ces tests.

Au départ, le terme de « théorie de l'esprit » a été employé par Premack et Woodruff (1978) comme « *habileté d'attribuer des états intentionnels (croyances, désirs, intentions) à un agent grâce à des processus inférentiels dans le but d'expliquer ou de prévoir les actions de cet agent* » (Premack & Woodruff 1978 ; Dennet 1978 cités par Fillon, 2008 p.26) [41].

Cette compétence est primordiale dans la vie humaine, si elle vient à être affectée, alors c'est le fonctionnement social global de l'individu qui est altéré (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006) [13].

I. 2. B. b. Les précurseurs de la théorie de l'esprit (TDE)

Comme le souligne Garitte (2005, p.65) [44] :

Les questions théoriques sont encore multiples et il ne se dégage pas encore de compréhension globale du développement de la théorie de l'esprit. Il semblerait toutefois que l'enfant accèderait en premier lieu à une compréhension des désirs d'autrui puis, vers 4-5 ans, des croyances d'autrui. Mais il reste encore à étudier comment l'enfant passe de croyances de premier degré (« Je crois que... » ou « Je sais que... ») à des croyances de deuxième degré (« Je crois que tu crois que... » ou « Je sais que tu sais que ... ») puis à des

croyances de troisième degré (« Je crois que tu crois que je crois que... » ou « Je sais que tu sais que je sais ... »)

Nous reprenons ici les précurseurs mis en avant par Virginie Fillon (2008) [41] dans le développement de la théorie de l'esprit

- l'attention visuelle conjointe (entre 9 et 18 mois cf. I. 2. C.)
- le jeu du faire semblant (entre 9 et 24 mois) lié à la découverte de la différence entre réalité et le faux- semblant (entre 18 et 24 mois) (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006) [13]
- les premières taquineries ou blagues dès la première année
- la manifestation de réconfort face à la peine d'autrui
- l'apparition de ruses et de tromperies qui ouvrent la voie aux négociations et justifications entre 2 et 3 ans.

La réussite aux tâches de « fausses croyances », est également un marqueur de l'émergence de la théorie de l'esprit. Bien que Veneziano cherche à relativiser leur impact dans le développement de la théorie de l'esprit en rappelant que « *La TDE s'étale sur une longue période qui plonge ses racines bien avant la réussite aux tâches de fausse croyance et se prolonge bien après* » (Veneziano, 2010, p.95) [91], elle montre néanmoins l'apport de ces épreuves sur « *l'étude du monde mental d'autrui* ». Nous décrivons ici à titre d'exemple, la première épreuve de Wimmer et Perner de 1983 : « Maxi et le chocolat ». Dans cette situation, l'enfant doit faire la différence entre sa propre connaissance du monde et celle d'un personnage qui n'a pas accès aux mêmes informations. « *Il doit en effet prédire où le personnage (un enfant du nom de Maxi) va chercher un objet (du chocolat) qu'il sait se trouver à un endroit où il n'est pas en réalité (il a été déplacé en son absence).* » (Veneziano, 2010, p.94) [91]. Le succès de cette tâche à partir de 4 ans pose néanmoins question quant à la contribution d'autres facteurs cognitifs (imagination, compréhension, verbalisation) (Fillon, 2008) [41].

I. 2. B. c. Les différents modèles d'interprétation de TDE

Nous reprenons avec Virginie Fillon [41] les principaux modèles de théorie de l'esprit :

- La perspective modulariste (Fodor, 1992 ; Leslie, 1987, 1994 ; Baron Cohen, 1995). Ces auteurs conçoivent la théorie de l'esprit comme un module cognitif à part entière fonctionnant de façon indépendante.

- Le courant théorie-théorie considère que la théorie de l'esprit repose sur un apprentissage empirique de type essai erreur.
- L'approche simulationniste (Gallese, 1996, 2006 ; Rizzolatti, 1996) dans laquelle la seule simulation du point de vue de l'autre nous permet de comprendre et prédire ses comportements, cette simulation est rendue possible par l'existence des neurones miroirs.

I. 2. B. d. Lien de la théorie de l'esprit avec le langage

Les liens entre ces deux domaines sont bidirectionnels, comme le souligne Veneziano (2010) [91] :

L'attitude à l'esprit et la théorie de l'esprit sont nécessaires à l'utilisation adaptée du langage en situations communicatives et le langage peut contribuer à développer les capacités nécessaires au développement de la théorie de l'esprit en fournissant les occasions pour prendre en considération, parler de, et affiner la compréhension des états internes et points de vue d'autrui.

Associé à ce développement parallèle du langage et de la théorie de l'esprit, Veneziano met en avant le développement cognitif de l'enfant nécessaire pour la compréhension et l'interprétation des inférences.

I. 2. C. La régie de l'échange

I. 2. C. a. L'établissement du contact visuel

Le contact oculaire est une des premières étapes dans la mise en place de la communication comme le rappelle Marie-Claude Leclerc (2005, p.159) [60] :

Un des premiers signes pragmatiques à apparaître chez le bébé est l'établissement du contact visuel avec le parent. Le bébé développe, dès la naissance, des comportements d'attention à son partenaire (Adamson & Chance, 1998). Selon le contexte, il apprendra à maintenir ce contact comme signe d'interaction entre lui et son interlocuteur.

C'est à partir de la mise en place de la fixation et de l'orientation du regard que l'attention conjointe émerge. Celle-ci désigne la capacité de l'enfant de « *requérir et diriger l'attention du partenaire vers l'objet qui a éveillé l'intérêt de l'enfant pour qu'il regarde au même endroit que lui* » (Guidetti, 2003, p.53) [46]. Cette compétence est fondamentale pour la mise en place des interactions et donc plus largement pour l'émergence du langage.

I. 2. C. b. L'attention conjointe au sein des formats d'interaction.

Le concept de format d'interaction, que nous évoquerons au chapitre I.3., est emprunté par Bruner à Garvey (1974). Le format est le lieu de l'action conjointe (Dardier, 2004) [27], il se constitue comme : « *un microcosme régi par des règles dans lequel l'adulte et l'enfant interagissent* » (Bruner, 1984 cité par Dardier, 2004, p.72) [27]. Tomasello en reconsidérant cette notion en 1999, remet en avant son lien avec l'attention conjointe en renommant les formats « scènes d'attention conjointe » (joint attentional scenes). Il précise deux règles de fonctionnement de ce cadre d'interaction :

L'attention partagée par les deux acteurs doit être focalisée sur un élément externe à la dyade et non pas centrée sur le but matériel de la scène (change, repas). L'enfant doit pouvoir comprendre que dans ces routines interactives les rôles sont interchangeables. (cité par Guidetti, 2003, p.81) [46].

I. 2. C. c. Le tour de parole

Unité conversationnelle à la base de l'échange, le tour de parole verbal ou non verbal, occupe une place précise dans l'organisation du discours et comprend lui-même des unités constitutives : les actes (Colletta, 2004) [17].

Pour que le discours puisse prendre sens, il est important qu'une « *gestion adéquate des tours de parole* » (De Weck & Marro, 2010, p.69) [33] soit mise en place. Comme le rappelle Garitte (2005, p.61) [44] :

Dans une conversation, le sens est porté non seulement par le message - cohérence interne de chaque tour de parole – (François, 1984), mais aussi, d'une part, par la cohérence que chaque locuteur affiche entre chacun de ses tours de parole et qui fait que le locuteur est cohérent avec lui-même d'un tour de parole à l'autre, même si ses propos peuvent évoluer en fonction d'éventuelles contradictions de son interlocuteur ou de réorganisations personnelles de sa pensée – autocontinuité (François, 1984) et, d'autre part, par les enchaînements – hétérocontinuité (François,1984) des tours de parole.

Il s'agit donc de répondre à des règles énumérées par De Weck et Marro (2010, p.69) [33] :

Règle de l'alternance des tours, de leur non chevauchement, règle de respect d'un lien sémantique entre les tours pour répondre au souci de cohérence, règle de gestion adéquate

des paires adjacentes du type « question/réponse ». L'organisation des tours de parole autour de ces couples adjacents est très contrainte, en effet pour répondre à la cohérence du discours la question appelle nécessairement une réponse.

I. 2. C. d. L'étayage

Ce « système de support que les adultes fournissent aux enfants pour les accompagner dans leur développement » (De Weck & Marro 2010, p.316) [33] est en lien avec la notion de zone proximale de développement que nous décrivons dans la partie adaptation (I. 2. D.) et s'actualise au sein des formats. Ce système passe par une situation asymétrique au sein de l'échange avec un adulte qui guide l'interaction. L'adulte doit assumer plusieurs fonctions à différents niveaux pour aider l'enfant. « *Il doit enrôler le sujet dans la tâche dans le but d'éveiller son intérêt, simplifier les actes requis pour réaliser la tâche, maintenir l'objectif, signaler les caractéristiques importantes, contrôler la frustration, et faire une démonstration au novice* » (Dardier, 2004, p.67) [27]. En termes de production au niveau du discours les démarches de l'adulte se traduisent par un ensemble de stratégies verbales détaillées par De Weck et Marro (2010) [33] : questions, répétitions, reformulations, corrections explicites, ébauches, formulations d'une action, d'un geste. Par ces productions, l'adulte semble être situé en position de « dirigeant » du dialogue mais c'est en réalité les réponses et interprétations de l'enfant qui vont valider ou amener une modification de la posture de l'adulte comme régisseur de l'échange.

I. 2. D. L'adaptation

I. 2. D. a. L'adaptation à la situation de communication

Rappelons avec De Weck et Marro (2010, p.28) [33] que « *toute situation de communication implique différents individus (deux au moins) qui interagissent dans un contexte précis à propos d'un thème particulier* ». Selon De Weck, deux éléments principaux fondent la situation de communication :

- **les interlocuteurs** : réels ou imaginaires, individus ou représentants d'institution. Ils construisent, avec leurs caractéristiques personnelles (physique, sociale, psychologique), l'interaction qui prend la forme d'un « *behavior game* » (Bara, Bosco & Bucciarelli, 1999 p.514) [5]. Le locuteur a ainsi une connaissance de la représentation de son « rôle » et de

son statut mais également de ceux de l'interlocuteur, de la définition de la situation et de ses buts. Ces informations sont liées aux connaissances extra-linguistiques qui sont « *issues des expériences que l'individu a pu connaître durant son existence ; elles concernent l'ensemble des règles et conventions sociales qui régissent notre vie en collectivité* » (Dardier, 2004, p.46) [27].

- **le contexte** : Il correspond à l'ensemble des éléments qui exercent une influence significative sur les productions. Il englobe les intervenants, le cadre spatio-temporel, la visée globale de l'interaction et les buts ponctuels correspondant aux actes de langage (De Weck & Marro, 2010) [33].

I. 2. D. b. L'adaptation à l'interlocuteur

La situation de communication nécessite un ajustement constant de la part des intervenants en fonction des actions de l'autre (De Weck & Marro, 2010) [33]. Il s'agit donc, pour le locuteur, de fournir des indices pertinents pour être interprété. Dans le cadre de l'interaction entre adulte et enfant en situation d'apprentissage, le principe d'adaptation est en lien avec la notion de « zone proximale de développement » de Vigotsky. Il s'agit de « *la différence entre le niveau de compétence que l'enfant atteint seul et celui qu'il atteint avec l'aide de l'adulte. [...] l'enfant ne peut comprendre que les éléments cognitifs qui entrent dans sa zone proximale de développement* » (cité par Garitte, 2005 p.60) [44]. On voit ici la nécessité de l'adaptation du locuteur adulte à l'interlocuteur enfant pour permettre les acquisitions.

I. 2. D. c. L'adaptation au contenu thématique.

Pour garantir l'interaction et permettre son évolution, le locuteur doit s'adapter au contenu du message. Il répond à l'acte de langage de l'interlocuteur, obéissant ainsi à un principe de continuité. Par ses déplacements, il assure aussi l'apport de nouveauté dans le dialogue.

I. 2. D. d. L'adaptation au contexte

Reprenant la typologie quadripartite d'Armengaud (2007) [4], le locuteur doit s'adapter au contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel. Ce premier contexte

spécifie : identité des interlocuteurs, environnement physique, lieu et temps où les propos sont tenus. Le contexte situationnel ou paradigmatique doit également être pris en compte. Il signale que la situation revêt un caractère unique, que sa dimension sociale, son sens et ses buts sont partagés exclusivement par les intervenants de même culture.

Il est également nécessaire de s'adapter au contexte interactionnel désignant l'enchaînement des actes de langage dans la conversation. Il faut enfin considérer le contexte présuppositionnel constitué « de présuppositions, de croyances » des interlocuteurs. Stalnaker et Jacques (1978) avec l'ensemble-contexte (cités par Armengaud, 2007) [4] montrent que le contexte est un mécanisme dynamique évoluant constamment en fonction du discours et qu'il se constitue comme un « *ensemble de mondes possibles* » dans lequel les interlocuteurs doivent puiser.

I. 2. D. e. L'adaptation par la multicanalité

Le recours à une communication multimodale est nécessaire au bon fonctionnement de la communication. En ce sens, Kendon (1980) et Mc Neill (1992) affirment que parole et signaux corporels sont utilisés de façon complémentaire en production chez le locuteur et constituent du côté de la réception « des ressources disponibles » pour l'interprétation. (cités par Colletta, 2011) [17]. Pour Corraze (2001, p.16) [24] :

On applique le terme de communication non verbale à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise.

Le comportement non verbal inclut postures, gestes manuels, expressions faciales et vocalisations émotionnelles. Il correspond à la « posturo-mimo-gestualité » de Jacques Cosnier et Alain Brossard (cités par Colletta, 2011) [17] et revêt différentes fonctions au sein de la communication. Le comportement non verbal permet l'identification des objets du discours par le biais du pointage, la représentation des objets du discours par les gestes exprimant les référents, l'expression des émotions, des états mentaux et des actes de langage courants, la structuration de la production langagière à tous les niveaux, la cohésion discursive par l'anaphore gestuelle et le marquage de la connexité, la synchronisation entre les interlocuteurs et l'ajustement de leur conduite au cours de l'échange (Colletta, 2011) [17].

I. 2. E. L'organisation des informations

I. 2. E. a. L'existence de règles normatives au sein de l'échange

Searle (1969) met en avant deux types de règles sociales : règles normatives et règles constitutives qui permettent de structurer les énoncés pour le locuteur et garantissent l'interprétation de l'interlocuteur (Dardier, 2004) [27].

Bernicot décrit ces règles :

Les règles normatives gouvernent des formes de comportement existant indépendamment de ces règles ; les règles de politesse par exemple gouvernent des relations inter-personnelles qui leur préexistent. Les règles normative sont du type « faites X » ou « si Y alors faites X ». Les règles constitutives permettent de créer ou de définir de nouvelles formes de comportement ; elles peuvent être du même type que les règles normatives mais aussi du type « X revient à Y » ou encore « X revient à Y dans la situation S » (Bernicot, 1992, p.62) [6].

Comme le rappelle Bernicot ainsi que Searle l'a lui-même spécifié, cette dissociation n'est pas toujours pertinente mais elle constitue un point de départ quand on s'attache à l'établissement d'une revue des règles gouvernant le comportement langagier (Bernicot, 1992) [6].

I. 2. E. b. Les règles au sein de l'acte de langage

Searle, en évoquant l'acte illocutoire, acte fondamental au sein de l'échange, met en avant les règles qui participent à son élaboration.

- une règle de contenu propositionnel : acte futur de l'action à accomplir par l'auditeur.
- une règle préliminaire : l'auditeur est à même d'effectuer l'action à accomplir et le locuteur pense que c'est le cas.
- règle de sincérité : le locuteur désire que l'auditeur accomplisse l'action.
- une règle essentielle : la demande revient à essayer d'amener l'auditeur à effectuer l'action prévue par le locuteur (cité par Bernicot, 1992) [6].

I. 2. E. c. Le principe de coopération

A un niveau plus global de l'échange conversationnel, Grice met en avant le principe de coopération impliquant que le locuteur transmette à l'interlocuteur toutes les informations

indispensables pour comprendre l'énoncé. Ce principe de coopération se traduit par la réalisation de quatre maximes conversationnelles :

La maxime de quantité : spécifie que les partenaires doivent fournir un nombre restreint d'informations. Il s'agit de trouver un équilibre : « *Donnez autant d'informations qu'il est requis, et ne donnez pas plus d'informations qu'il n'est requis* » (cité par Dardier, 2004, p.59) [27].

La maxime de qualité : implique que ce que disent les interlocuteurs doit être vrai ou supposé vrai : « *Que votre contribution soit véridique c'est-à-dire : n'affirmez pas ce que vous croyez être faux et n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves* » (cité par Dardier, 2004, p.59) [27].

La maxime de relation : stipule que les interlocuteurs doivent fournir des informations en correspondance avec le thème défini au départ : « *soyez pertinent* ».

La maxime de manière ajoute que les interlocuteurs doivent être non ambigus et compréhensibles par autrui : « *Soyez clair, c'est-à-dire évitez les obstacles, évitez d'être ambigu, soyez bref et soyez ordonné.* » (cité par Dardier, 2004, p.59) [27].

Le respect de ces règles permet la continuité de l'échange, cependant le locuteur peut parfois être amené à enfreindre l'une ou l'autre de ces règles sans que la communication aboutisse à un échec.

I. 2. E. d. L'organisation de l'information requiert l'anticipation des capacités inférentielles du partenaire de l'échange

Dans la continuité des travaux de Grice, Sperber et Wilson fondent la théorie de la pertinence. Celle-ci met en avant que l'organisation d'un énoncé doit prendre en compte l'effet du discours sur l'auditeur. « [...] *Il suffit de connaître l'environnement cognitif d'autrui – défini comme un ensemble d'hypothèses à la disposition du locuteur pour pouvoir inférer quelles sont les hypothèses qu'autrui est le plus susceptible d'entretenir effectivement* » (Sperber & Wilson cités par Guidetti, 2003, p.42) [46]. Bernicot met en avant la notion de rendement à laquelle se rattache la théorie de la pertinence :

La pertinence d'un énoncé est une notion comparative qui se mesure par son rendement. Plus l'énoncé produit d'effets plus l'énoncé est pertinent ; plus l'énoncé mobilise d'efforts de traitement (longueur de l'énoncé à traiter, accès en mémoire à long terme, nombre de règles inférentielles mobilisées, etc.) moins l'énoncé est pertinent (Bernicot, 2000, p.53-54) [7].

L'organisation de l'information concerne tous les niveaux de l'énoncé et nécessite d'estimer précisément les capacités d'interprétation de l'interlocuteur.

I. 2. F. Les différents types de discours

Nous abordons, ici, le discours comme phénomène pragmatique (Bracops, 2006) [10] et correspondant à « *un ensemble d'énoncés organisés dans le but de former un tout cohérent, [...] orienté vers un destinataire dans un but particulier* » (De Weck & Marro, 2010, p.287) [33].

Dans le cadre de l'interaction en orthophonie, les conversations relèvent de genres discursifs différents, monogérés ou polygérés, organisés en séquences et parmi lesquels nous retenons quatre discours prototypiques: le discours théorique, le discours interactif, le récit interactif (ou récit d'expériences personnelles), la narration (De Weck & Marro, 2010) [33].

I. 2. F. a. L'organisation discursive

Ce sont les paramètres situationnels, l'ancrage du texte, la planification et la textualisation qui permettent de définir les types de discours coproduits dans l'interaction (De Weck & Marro, 2010) [33].

Les paramètres situationnels regroupent la situation sociale définie par un énonciateur, un destinataire, un lieu social, un but et la situation matérielle de production définie par le locuteur, l'interlocuteur, le lieu physique de production et le moment de production. A ces deux éléments s'ajoute l'ensemble des connaissances évoquées dans un texte : le contenu.

L'ancrage du texte est défini comme l'articulation du texte au contexte de production avec d'un côté création d'un monde discursif et d'autre part la détermination du rapport, impliqué ou autonome, du discours à la situation matérielle. En fonction de la distance du contenu thématique avec la situation d'interaction en cours, il y a « conjonction » ou « disjonction ».

La planification réfère à l'organisation en séquences du discours pour évoquer le contenu. Parmi les cinq séquences retenues par Adam (1992 et 2005 cité par De Weck & Marro, 2010) [33], séquences dialogale, narrative, descriptive, explicative, argumentative, nous développons les trois premières. La séquence dialogale comprend trois phases : ouverture, phase transactionnelle (où sont coproduits différents genres de discours), clôture.

La séquence narrative comprend la situation initiale, une force transformatrice, une dynamique d'action, une force équilibrante, une situation finale. La séquence descriptive comprend un choix de thème-titre, une décomposition en sous thème et une mise en situation de l'objet traité.

La textualisation correspond à la mise en mot du discours et regroupe la cohésion et la connexion. La cohésion discursive renvoie à des procédures situées à différents niveaux du texte et intervenant dans son unification. On distingue cohésion verbale et cohésion anaphorique. Celles-ci participent à l'introduction et au maintien de la référence. La cohésion en lien avec la cohérence qui constitue un aspect superordonné en terme de pragmatique du langage et qui réfère au sens dans lequel le thème d'un discours ou d'une interaction est construit (Adams, 2002) [1] sont « *toutes deux des composantes fondamentales de l'organisation discursive dès 5 ans. Globalement c'est vers 6-7 ans qu'émergent les marques de cohésion et celles-ci continuent à évoluer jusqu'à 10-11 ans.* » (Hickman, 2000, p.106) [52].

La connexion, quant à elle, permet d'incorporer les structures propositionnelles au sein d'une structure englobante par des organisateurs textuels (conjonctions, locutions conjonctives adverbales....) (De Weck & Marro, 2010) [33].

I. 2. F. b. L'organisation discursive dans les « formats interactionnels ».

Les formats de Monfort (2008) cité par Rodi (2011) [84] désignent notamment le jeu symbolique et la communication référentielle. Dans le cadre de notre étude, nous élargissons l'analyse du discours au sein de ces formats interactionnels, au dialogue injonctif et à la narration.

En situation de communication référentielle, le but est de faire deviner le référent qu'évoque le locuteur à l'interlocuteur. Les rôles du locuteur et de l'interlocuteur sont asymétriques puisque c'est le locuteur qui planifie et organise au mieux sa description. Dans le dialogue injonctif, le but est de faire agir l'interlocuteur. Les rôles du locuteur et de l'interlocuteur sont asymétriques puisque l'interlocuteur est en principe en posture de simple exécutant.

Le dialogue injonctif devrait être composé de séquences traitant de thématiques correspondant aux diverses phases de cette activité de construction, on peut s'attendre à

observer des unités linguistiques témoignant du caractère injonctif du dialogue telles que des marques modales de personnes pour l'interlocuteur et le présent (De Weck, 1996) [30].

Dans le jeu symbolique, le but est de se distraire avec l'interlocuteur par une mise en scène. Les rôles locuteur/interlocuteur sont ici symétriques. Le dialogue pourrait comprendre différentes séquences : négociation du cadre participatif et plus généralement des activités de jeu et séquences de jeux de rôles réalisables par diverses interaction verbales. Le va et vient entre ces deux types de séquences étant lié à une construction progressive de la planification pour laquelle on attend les unités linguistiques du discours en situation. Pour la narration, l'enjeu est de restituer des événements. Les rôles interlocuteurs/locuteurs sont asymétriques. On se situe dans un discours monogéré avec des unités linguistiques marquant la chronologie. Les marques de personnes sont seulement à la 3^{ème} personne impliquant la formation de chaîne anaphorique, la planification attendue est de l'ordre du schéma narratif (De Weck, 1996) [30].

I. 3. Le développement des compétences pragmatiques avec l'âge

Les compétences pragmatiques se développent sur un temps très long : depuis la naissance jusque l'âge adulte. Cela constitue sa spécificité (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73]. C'est une acquisition progressive difficile à étudier et à quantifier. En se basant sur les différents modèles théoriques et sur la littérature, il est possible de réunir différents stades d'acquisition des différentes habiletés participant au développement de la pragmatique.

Les recherches en pragmatique développementale ont prouvé l'importance du non-verbal et des gestes chez le très jeune enfant (Laval & Guidetti, 2004) [59]. Elles ont aussi mis en évidence le lien essentiel entre la période prélinguistique et la période linguistique (Marcos, 1998 cité par Laval & Guidetti, 2004) [59]. Enfin, elles ont montré les liens entre les apprentissages, le développement cognitif et les capacités pragmatiques sans oublier le contexte socio-culturel (Rabain-Jamin, 2001 cité par Laval & Guidetti, 2004) [59] et le type de stimulations liées à l'environnement linguistique de l'enfant (Bernicot & Roux, 1998 cités par Laval & Guidetti, 2004) [59].

Très précocement, dès les premiers mois de vie, la mise en place des formats d'interaction (Bruner, 1983 cité par Coquet, 2005b) [21] et de l'attention conjointe est essentielle. Cette dernière se développe au cours de « proto-conversations » selon Snow (cité par Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73]. Le tour de rôle, le regard, l'attention conjointe se

développent au cours de situation de vie quotidienne telles que l'allaitement, le bain ou encore l'habillage. Selon Kail et Fayol (2000 cités par Coquet, 2005b) [21], l'enfant acquiert l'attention conjointe vers 5 mois puis le pointage ou le regard vers l'objet pour attirer l'attention de l'adulte sur l'objet vers 9/12 mois (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73]. Grâce à cette compétence, l'interaction avec l'autre et l'environnement peut se mettre en place. Le format d'interaction est « *une situation ritualisée avec alternance et complémentarité des rôles adultes/enfant comportant un ensemble de gestes et d'énoncés produits toujours aux mêmes moments de la journée et/ou toujours dans le même contexte* » (Coquet, 2005b, p.19) [21]. Cela permet la mise en place - grâce à l'aspect routinier - de scénarii où l'enfant met du sens et devient petit à petit un véritable acteur dans la communication.

Ainsi, vers 6 mois, l'intentionnalité commence à émerger avec l'acte de langage. Celui-ci est défini « *par l'acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé* » (Coquet, 2005b, p.17) [21]. Les actes primitifs de langage (Dore, 1975 cité par Coquet, 2005b) [21] sont déjà présents au stade préverbal et exprimés jusqu'à 2 ans par un mot ou des actes para-verbaux (imitation, répétition, sourire réponse, demande par le regard, appel, refus, salutation, etc.).

A partir de 9 mois, la théorie de l'esprit va se développer. L'enfant va pouvoir, grâce à ses expériences, commencer à considérer les sentiments et émotions de son interlocuteur. Il développe « *une conception de soi et de l'autre* » (Coquet, 2005b, p.20) [21] entre 12 et 18 mois et comprend qu'il doit exprimer ses ressentis pour les partager.

C'est à partir d'un an que l'enfant va développer les fonctions du langage définies par Halliday. Ces sept fonctions ne seront repérables chez l'enfant qu'à partir de 3 ans.

Grâce à tout ces prérequis, les compétences pragmatiques se mettent en place, s'enrichissent et évoluent. Avec le développement linguistique, les capacités s'affinent. Ainsi, la communication référentielle, c'est-à-dire « *l'ensemble des échanges entre deux personnes au cours desquels l'une d'elles essaye de faire comprendre à l'autre ce qu'elle doit faire à propos de quelque chose* » (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a, p.16) [73], dépend de la bonne mise en place de ces prérequis. Celle-ci ne sera réellement fonctionnelle qu'à partir de 6 ans car elle dépend de 3 facteurs : la connaissance du sujet, les habilités générales de perception et de langage et les processus interactifs (prise en compte de l'interlocuteur et du contexte). D'ailleurs, l'adaptation à l'interlocuteur et au contexte ne commence qu'à 4 ans (Coquet, 2005b) [21].

Ainsi, certaines compétences pragmatiques fines sont particulièrement liées au développement cognitif de l'enfant (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73]. C'est pourquoi elles sont plus lentes à se mettre en place. Il semble que 7 ans soit un âge charnière. En effet, c'est à ce moment là que les actes de langage se diversifient et deviennent de plus en plus efficaces. De même, les règles de coopération de Grice (quantité, qualité, pertinence/relation et manière) ne sont présentes qu'à partir de 6 ans.

Enfin, ce n'est qu'après 7 ans et jusqu'à l'âge adulte que les capacités d'adaptation aux différents registres langagiers et aux contextes sociaux ne deviennent possibles. De même, les habiletés discursives (cohérence et cohésion, inférences notamment) et les compétences métapragmatiques ne se développent qu'au-delà de 10 ans (Coquet, 2005b) [21].

Les compétences pragmatiques vont continuer à se développer et s'affiner tout au long de la vie selon des facteurs socioculturels et professionnels que rencontrera l'individu au cours de sa vie (par exemple l'acquisition de nouveaux registres verbaux liés à une profession) (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73].

II. PATHOLOGIES DU LANGAGE ET PRAGMATIQUE (partie rédigée par Elsa Sévérac)

II. 1. Les troubles pragmatiques : répertoire des symptômes

Les troubles pragmatiques touchent à la fois la communication non verbale, paraverbale et la communication verbale en réception et en expression. Il est bien évident qu'un patient ne présentera pas la totalité des troubles et que les difficultés évolueront avec le temps en termes d'intensité. Selon Marc Monfort, « *certaines manifestations disparaissent ou évoluent avec l'âge et la thérapie, d'autres à l'inverse n'apparaissent qu'à un certain moment, précisément lorsque la fonction de communication ou de langage cible se met en place.* » (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a, p.34) [73].

Il est important de noter que les troubles pragmatiques sont partagés avec l'interlocuteur : l'enfant a des difficultés pour comprendre et se faire comprendre mais l'interlocuteur ressent les mêmes problématiques. Ainsi, la prise en charge devra obligatoirement prendre en compte les capacités d'ajustement de l'entourage aux difficultés pragmatiques de l'enfant mais aussi les capacités d'interprétation et d'aide à la formulation (Monfort, Avril 2005b) [74].

II. 1. A. Les troubles pragmatiques sur le versant non verbal

- Le regard : difficultés à établir un contact oculaire avec autrui
- Les mimiques : peu utilisées et des difficultés pour interpréter les mimiques d'autrui.
- Les gestes conventionnels ou non : très peu produits et souvent de manière inadaptée et difficultés à comprendre les gestes de l'interlocuteur.

II. 1. B. Les troubles pragmatiques sur le versant paraverbal

Il est possible de retrouver des difficultés aussi bien au niveau de la prosodie et de l'intonation qu'au niveau du débit ou encore de l'intensité. Les enfants peuvent présenter une prosodie inadaptée mais ils ont aussi des difficultés à interpréter la prosodie et l'intonation d'autrui. Par conséquent, la différence entre une question, une exclamation et une affirmation n'est pas évidente à faire pour eux. Les difficultés peuvent également résider dans une inadaptation au contexte et aux différentes situations de communication ou encore à l'interlocuteur.

II. 1. C. Les troubles pragmatiques sur le versant verbal en réception

Il est important de préciser que chez les enfants présentant des troubles pragmatiques, les difficultés en réception ne sont pas évidentes à détecter de prime abord. Cependant, selon Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, (2005a, p.21-22) [73], « *il n'existe pas d'enfants présentant des troubles pragmatiques sur le versant expressif qui n'éprouvent simultanément des difficultés pour comprendre le sens des formules et des comportements sociaux que les autres utilisent habituellement.* ». Ainsi, les troubles sur le versant réceptif se situent en amont des troubles expressifs, il est donc indispensable de savoir les détecter.

- Troubles de compréhension du langage :
 - Les enfants qui présentent un stock lexical insuffisant ont des difficultés pour comprendre les termes verbaux
 - Les enfants qui interprètent le message de manière littéral ont des difficultés pour comprendre le second degré, les métaphores, l'ironie, les demandes indirectes, les mensonges, etc.
- Troubles liés à l'interaction sociale :
 - Les enfants montrent peu d'intérêt pour les activités d'autrui

- Les normes sociales sont acquises tardivement ou de manière inappropriée
- Ils peuvent montrer des difficultés à interpréter les sentiments d'autrui (théorie de l'esprit) ou ne pas y porter d'intérêt.
- Les règles de jeux peuvent être connues sans que l'enfant ne les comprenne et ne sache les mettre en pratique.

II. 1. D. Les troubles pragmatiques sur le versant verbal en expression :

- Troubles de l'expression orale verbale :
 - Par des difficultés d'ajustement au contexte, ces enfants peuvent montrer des troubles de l'informativité : soit ils donnent trop d'informations, soit ils n'en donnent pas assez.
 - Troubles sémantiques : l'emploi des pronoms (personnels, anaphoriques) et des adjectifs possessifs, des confusions de termes entraînant des paraphrasies sémantiques, des difficultés avec les termes topologiques, une difficulté d'évocation ou encore une dissociation automatico-volontaire d'utilisation de mots ou d'expressions.
 - Les fonctions du langage ne sont pas utilisées ou mal utilisées.
 - Les thèmes de conversation sont très restreints.
 - Ils ont des difficultés à ajuster la forme verbale au contexte, à l'interlocuteur et à la situation de communication.
 - Ils ne respectent pas les règles de conversation : coq à l'âne, non respect des tours de parole, non prise en compte de ce que dit autrui, etc.
 - Ils ont beaucoup de difficultés pour réparer un échec en conversation : difficulté pour reformuler.
 - Leurs réponses peuvent être inadéquates : écholalie, persévération.
 - Ils peuvent aussi avoir une tendance à l'invariance verbale : parlent seul, stéréotypie verbale, jargon, monologue
- Troubles des comportements sociaux :
 - Difficulté dans le jeu notamment du jeu symbolique
 - Altérations des relations avec les pairs
 - Altérations des relations avec l'adulte
 - Altérations comportementales

Selon Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005a) [73], il y a un lien de cause à effet important entre réception et expression. Ainsi, un symptôme repéré en expression doit entraîner une recherche du symptôme en réception qui l'engendre.

II. 2. Les troubles pragmatiques : primaires ou secondaires ?

Il n'est pas toujours évident face à un enfant en difficulté de faire la part entre troubles du langage et troubles pragmatiques. En effet, selon Bishop (2000 citée par Monfort Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73], on observe toujours des troubles pragmatiques dans une certaine mesure chez les enfants porteurs de troubles du langage. Ces difficultés quantitatives et qualitatives au niveau lexical et syntaxique ont forcément des conséquences sur les habiletés pragmatiques.

De même, dans certaines pathologies, l'enfant a des difficultés pour choisir les informations pertinentes et les analyser et a un répertoire très restreint de registres langagiers (retard mental). Dans ces deux situations, on parlera de troubles pragmatiques secondaires.

Dans d'autres pathologies, les difficultés pragmatiques sont la cause principale des difficultés de l'enfant. C'est le cas dans les troubles envahissants du développement ou dans le trouble pragmatique du langage. On parle alors de troubles primaires.

II. 3. Les différents degrés de sévérité des troubles pragmatiques

Marc Monfort, Juarez & Monfort-Juarez (2005a) [73] ont établi trois groupes de troubles de la pragmatique et de la communication à partir de critères qualitatifs qui permettent de déterminer la gravité du trouble. Les critères retenus sont :

- L'impact social
- La fréquence des troubles dans la journée
- La répercussion des troubles sur la compréhension et l'expression
- La capacité d'autocorrection et de tirer bénéfice des aides de l'adulte

A partir de ces critères, les 3 groupes sont les suivants :

- Troubles sévères : par exemple chez l'enfant autiste. La communication est peu efficace, les symptômes sont fréquents voire omniprésents. Ils affectent l'ensemble du langage et résistent à l'aide de l'adulte.
- Troubles modérés : dans le syndrome d'Asperger ou le trouble pragmatique du langage. Les enfants porteurs de ce type de trouble présentent une appétence à la

communication même si elle est réduite. Leurs symptômes sont fréquents mais n'affectent pas l'ensemble du langage et ils répondent positivement à l'étayage de l'adulte.

- Troubles légers : la communication est efficace mais l'adaptation sociale n'est pas suffisante. Ces troubles passent souvent inaperçus auprès de l'entourage.

II. 4. Pragmatique et pathologies

II. 4. A. Les troubles développementaux

II. 4. A. a. La dystrophie musculaire de Duchenne

C'est une maladie neuromusculaire progressive d'origine génétique. Elle est la myopathie la plus fréquente. Même si ce n'est pas une maladie touchant le langage particulièrement, les parents expriment de réelles difficultés d'ajustement de leurs conduites et de communication avec leurs enfants. Ces familles présentent une vraie plainte au niveau de la pragmatique en vie quotidienne (Dardier, 2004) [27].

II. 4. A. b. Le retard mental

Le retard mental profond doit être mis à part car dans ce cas l'appétence à la communication est directement affectée. Dans toutes les autres formes de retard mental, les études montrent un développement de la pragmatique qui suit les mêmes étapes que l'enfant ordinaire mais avec un retard chronologique.

Il y a cependant certains aspects caractéristiques du retard mental qui ont un impact sur les habiletés pragmatiques comme le décalage entre le développement affectif et le développement cognitif ou les difficultés d'apprentissages qui freinent les capacités d'adaptation aux situations de communication.

Ainsi, ce n'est pas la communication elle-même qui est altérée mais toutes les capacités faisant appel au cognitif et au verbal (Dardier, 2004) [27].

Deux syndromes se distinguent de ce tableau général de retard mental :

- **Le syndrome de williams**

C'est une maladie génétique rare encore peu connue. Les enfants atteints présentent des anomalies du système cardiovasculaire, une hypercalcémie et un retard mental. Une forte dissociation entre les capacités intellectuelles altérées et les compétences verbales bien préservées (vocabulaire, morphologie, syntaxe) est à noter (Dardier, 2004) [27]. Leur difficulté réside dans le contrôle et la compréhension du contenu réel des énoncés quand ils sont utilisés en contexte implicite (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73]. Ils ont également des difficultés à ajuster leur discours au contexte de communication (Dardier, 2004) [27]. Ces troubles sont associés à un comportement social particulier qualifié de désinhibé (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73] ou d'hypersocial (Dardier, 2004) [27] entraînant des difficultés pragmatiques.

- **Le syndrome de l'X fragile (Dardier, 2004) [27]**

Les enfants atteints de cette maladie génétique présentent un important déficit des compétences pragmatiques qui résident particulièrement dans des verbalisations excessives et une redondance dans leur discours alors que les capacités en phonologie et en syntaxe sont acquises aisément.

II. 4. A. c. Les troubles envahissants du développement (TED)

Cette appellation regroupe tout le spectre autistique.

- **L'autisme (Dardier, 2004) [27]**

Selon le DSM IV, l'autisme est « un trouble envahissant du développement non spécifié dont les formes cliniques peuvent être très variées. C'est un trouble congénitale présentant une altération qualitative des interactions sociales, de la communication verbale et non verbale et de l'accès à l'imaginaire avec des champs d'activités et d'intérêts restreints ».

Les enfants atteints d'autisme ont de réelles difficultés d'adaptation à l'environnement. L'ajustement de leur comportement en fonction des situations sociales leur est très difficile voire impossible. Certaines difficultés apparaissent très tôt comme le développement de l'attention conjoint et du pointage qui sont des signes précurseurs de troubles pragmatiques.

Même lorsque les capacités linguistiques sont préservées, de nombreuses inhabiletés pragmatiques sont remarquées telles que des difficultés pour comprendre les formes de langage non littéral, le respect des tours de parole ou encore le maintien et/ou changement de thème.

▪ Les TED

La réduction de l'intérêt pour autrui et les difficultés sociales caractérisent cette pathologie. On retrouve une altération de la communication verbale et non verbale, des stéréotypies, une absence de jeu symbolique et une résistance aux changements ce qui rend difficile l'adaptation du comportement aux situations.

Selon Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005a, p.58) [73], c'est dans cette pathologie qu'on trouve « *la gamme la plus étendue de symptômes pragmatiques* ».

▪ Le trouble pragmatique du langage (TPL)

Ce terme remplace l'ancienne appellation des dysphasies sémantiques-pragmatiques. Plusieurs auteurs, ces dernières années, considèrent ce syndrome à part des autres dysphasies, le plaçant plutôt sur un continuum des troubles autistiques. Maillart (2003) [66] dans son article présentant la grille d'évaluation CCC de Bishop, expose le point de vue de cette dernière à ce sujet. Bishop considère le TPL comme une catégorie intermédiaire entre des troubles uniquement langagiers et des troubles spécifiquement communicatifs. Ainsi, elle décrit les enfants porteurs de TPL comme présentant des troubles du langage et des troubles de communication verbale (De Weck, 1996) [30].

Le discours des enfants atteints de TPL comporte de nombreuses paraphrasies sémantiques, des persévérations, des néologismes et le recours à des phrases toutes faites. La compréhension est altérée et souvent littérale. Enfin, les initiations verbales sont inappropriées, ils peuvent parler seuls, à voix haute et ne paraissent pas conscients de leurs difficultés communicatives (Maillart, 2003) [66].

Monfort, Juarez & Monfort-Juarez (2005a) [73] évoquent la difficulté à diagnostiquer ce trouble car de nombreux symptômes sont partagés avec le trouble autistique, notamment les TED et les Asperger. Ils précisent que le diagnostic de TPL est difficile avant 6/7 ans pour les cas limitrophes. Voici leurs critères diagnostiques élaborés en parallèle de ces autres pathologies :

- Apparition spontanée entre 3 et 5 ans d'une capacité de jeu de symbolique ou d'utilisation d'objets en dehors de leur emploi habituel
- Peu ou pas de stéréotypies motrices ou de rituels comportementaux
- Productions stables d'énoncés
- Meilleur contact oculaire et meilleure expressivité du visage
- Exigence d'invariance plus faible

- Importance des difficultés purement linguistiques
- Inflexibilité mentale et comportementale sans atteindre le besoin d'invariance

II. 4. B. La pathologie acquise : les lésions cérébrales

Différentes étiologies peuvent être à l'origine de lésions cérébrales acquises : traumatique, vasculaire, infectieuse ou tumorale.

Lorsque ces lésions atteignent les lobes frontaux, il est fréquent que le patient ne montre pas d'aphasie classique mais plutôt d'importants troubles pragmatiques à la fois en compréhension et en production du langage.

Les troubles peuvent être de nature différente selon le site et la taille de la lésion, les lésions associées, le niveau antérieur du patient, etc. Ces lésions peuvent entraîner de réelles difficultés dans la vie quotidienne sans que l'intelligence ne soit atteinte.

Les lésions du lobe frontal ont des répercussions sur le comportement, l'attention et les fonctions exécutives. Il est nécessaire également de préciser que les lobes frontaux n'arrivent à maturité qu'à l'âge adulte.

- Lésion frontale gauche : troubles d'initiation du discours et simplification des énoncés
- Lésion frontale droite : troubles de la prosodie, digressions et persévérations

Dans les deux cas, on retrouve un trouble massif de la communication notamment en situation de conversation, des difficultés en production de récit et un trouble de compréhension de certaines formes du langage, les actes indirects notamment (Dardier, 2004) [27].

Dans le cas particulier des traumatismes crâniens, les patients présentent des difficultés pour respecter les tours de parole, maintenir le thème d'une conversation ou en initier un nouveau. L'informativité est souvent atteinte. Les capacités de théorie de l'esprit peuvent être fragilisées. Les capacités de récit sont altérées aussi bien en rappel qu'en récit spontané (Gaillard, 2005-2006) [43].

Il reste deux pathologies dans lesquelles des troubles pragmatiques sont présents : la surdité et la dysphasie. Nous les développons dans la suite du mémoire plus en détail.

II. 5. Les outils d'évaluation des compétences pragmatiques.

A ce jour, nous n'avons que très peu d'outils d'évaluation des compétences pragmatiques à notre disposition. Parmi ces outils, très peu ont été étalonnés. Voici une revue de ces outils selon une classification :

II. 5. A. Tests non étalonnés issus de la recherche expérimentale

- Le L.E.C.P.C: Logiciel d'Etude des Capacités Pragmatiques en Compréhension : ce logiciel prend la forme d'un jeu interactif et permet de tester les enfants de 4 à 10/11 ans uniquement en compréhension des formes de langage non littérales (Pierart, 2005) [82]. Ce logiciel a été mis au point par Virginie Laval et David Chesnet, ingénieurs au laboratoire Langage et Cognition (LaCo) associé au CNRS (université de Poitiers).
- La batterie pour évaluer la compréhension des implicatures conversationnelles : elle permet de tester un aspect particulier de la pragmatique qui est la conversation, chez des enfants entre 10 et 18 ans. L'objectif principal est d'évaluer la variation des performances en fonction de la complexité d'inférences pragmatiques à réaliser (Bernicot & Coll., 2005 cités par Pierart, 2005) [82].

II. 5. B. Epreuves standardisées :

- Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précode (ECSP) de Guidetti et Tourette 1992-1993: permet d'évaluer plusieurs dimensions du développement social et communicatif au sein d'une relation adulte – enfant. Ce test vise l'identification des compétences interactionnelles des enfants entre 3 et 30 mois (Guidetti, 2010) [47].
- Evaluation du langage accompagnant le jeu (le Normand, 1986, 1991) a pour but d'évaluer comment l'enfant entre 2 et 4 ans s'exprime dans une situation de jeu symbolique avec un adulte peu directif (Le Normand, 2007) [63].
- Batterie d'évaluation psycholinguistique BEPL-B (Chevrie-Muller & Coll, 1988). Cette batterie permet de tester les aspects représentatifs et communicatifs du langage. L'épreuve du bain de poupée est une interaction dirigée (Chevrie-Muller & Narbona, 2007) [14].
- La dimension pragmatique dans EVALO 2-6 avec l'épreuve du script d'un dialogue pour évaluer la compréhension et la production d'actes de langage pour l'enfant et également l'épreuve de dialogue injonctif (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009) [23].
- Test of Language Competence – Expanded version (TLC-E) : adaptation française par Borell et Martins en 1993. Ce test est valable pour les enfants de 5 à 9 ans et de 9 à 18 ans. Une partie de ce test évalue les stratégies sémantiques, syntaxiques et pragmatiques (Borrel & Martins, 1993) [9].

- le Reporter's Test de Renzi et Ferrari, (1979) : uniquement pour la communication référentielle (cités dans Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73].

II. 5. C. Grilles d'observation

- La liste de contrôle pragmatique de Tattershall, 1988 : traduite par Hilton (1990) [54]. Elle s'adresse aux écoliers.
- Les 4 grilles d'observation dans EVALO 2-6 ans : 2 grilles d'observation du jeu et 2 grilles d'observation du comportement de communication (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009) [23].
- Test des habiletés pragmatiques de Schulman 1985 : grille semi-dirigée qui étudie les intentions de communication d'enfants de 3 à 8 ans lors de contextes conversationnels (Fernandes, 2001) [39].
- Grille d'observation de A. M. Wetherby et C. Prutting : au départ élaborée pour étudier les profils des fonctions de communication des enfants autistes, elle a été étendue aux enfants trisomiques et dysphasiques 4 ans plus tard. Elle étudie l'usage que les enfants font des moyens à leur disposition pour communiquer : quinze fonctions sont distinguées (Fernandes, 2001) [39].
- Le PTP (Profil des Troubles Pragmatiques) de Monfort, (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73].

II. 5. D. Questionnaires adressés aux proches :

Nous pouvons compléter notre évaluation clinique par une observation par des personnes familières de l'enfant (parents, grands-parents, enseignant, nourrice, thérapeute, etc.) (Pierart, 2005) [82].

- l'Echelle d'Adaptation Sociale pour l'Enfant (EASE) (Comte- Gervais, Giron, Soares-Boucaud & Poussin, 2008) [19].
- La Children Communication Checklist (CCC) de Bishop (1998) traduite et adaptée en français en 2003 par Maillart [66] : évaluation du fonctionnement sémantique et pragmatique.
- La Children Communication Checklist 2 (CCC2) (Norbury & Bishop, 2005) [77].

III. LES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS (partie rédigée par Marine Salomon de Saint Sernin)

III. 1. Une population hétérogène

III. 1. A. Prévalence

Comme le rappelle Annie Dumont dans son ouvrage *Orthophonie et surdité* de 2008, « *Au début de la vie, la déficience auditive est le déficit sensoriel le plus fréquent chez l'enfant.* » [36]. Au total, 800 à 1000 nouveaux nés présentent une surdité néonatale chaque année en France (Association connaissance formation pour la surdité (ACFOS), 2005).

L'incidence de la surdité sévère et profonde est de 1 pour 1000. Chez les enfants confrontés à des facteurs de risques, la prévalence est de 15 pour 1000 (Dumont, 2008) [36]. Rappelons que dans 95 % des cas, les enfants naissent dans des familles entendantes n'ayant aucun antécédent de surdité. (ACFOS, 2005) [3]. Par ailleurs, la prévalence de la surdité permanente augmente progressivement avec l'âge pendant l'enfance. Elle a été estimée à 0,91/1000 à 3 ans, 2,7/1000 avant 5 ans et 3,5/1000 à l'adolescence (Mondain & Brun, 2009) [70].

III. 1. B. Etiologies et localisations des atteintes auditives

Lorsque l'on aborde l'étiologie de la surdité, 2 grands types de facteurs sont mis en avant : la génétique d'une part, les facteurs de risques externes, dont nous fournissons une liste non exhaustive, d'autre part : infection intra-utérine, poids de naissances inférieur à 1500g, médicaments ototoxiques, anoxie néonatale, hyperbilirubinémie, méningite bactérienne ; anomalies crânio-faciales...) (Mondain & Brun, 2009) [70].

Ainsi, 70% des surdités sont génétiques dont 60% isolées et 30% syndromiques.

25% des surdités sont occasionnées par des facteurs externes et encore 15% des formes de surdités restent inexplicables à ce jour (Dumont, 2008) [36].

III. 1. B. a. Différents moments d'apparition de la surdité

La surdité congénitale atteint l'enfant dès la naissance (anténatale ou périnatale).

Les surdités acquises touchant l'enfant après sa naissance sont différenciées en fonction de leur survenue par rapport à la phase d'acquisition du langage (de 2 à 4 ans) en surdité prélinguale, périlinguale et postlinguale (Dumont, 2008) [36].

III. 1. B. b. Les différents types de surdité en fonction de la localisation de l'atteinte

Nous n'aborderons pas ici la surdité centrale. Nous Rappelons également que les atteintes peuvent être uni ou bilatérales.

Les surdités de transmission : résultantes d'atteintes de l'oreille moyenne (tympan, osselets) empêchant la transmission du son à la cochlée, elles sont imputables à de multiples causes : génétiques, obstructives, inflammatoires, traumatiques, séquellaires ou tumorales (Dumont, 2008) [36]. Le déficit entraîné ne dépasse pas 50 à 60dB. L'appareillage peut cependant être nécessaire lorsque la perte dépasse 30dB et survient dans une période critique de développement du langage (Lepot- Froment & Clerebaut, 2004) [64].

Les surdités de perception : résultantes de l'atteinte de l'oreille interne ou des voies auditives. D'étiologies variées (congénitale, néonatale, toxique, infectieuse, traumatique, tumorale, dégénérative ou vasculaire), elles peuvent être endocochléaires quand elles atteignent la cochlée ou rétrocochléaires quand elles touchent le nerf auditif (Dumont, 2008) [36].

III. 1. C. Distinction des surdités selon le degré de la perte auditive

La surdité est classée par le BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie) selon la perte auditive moyenne sur les fréquences conversationnelles 500, 1000, 2000 et 4000 Hertz :

- surdité légère : perte de 21 à 40 dB : la parole à intensité normale est perçue mais certains traits phonétiques ne le sont pas, la réhabilitation n'est pas impérative.
- surdité moyenne supérieure à 40 dB GI (41 à 55dB). La compréhension dans le bruit est difficile, l'appareillage est indispensable. GII (56 à 70 dB). La parole est perçue si elle est forte dans le silence, la lecture labiale est utilisée (Mondain & Brun, 2009).
- surdité sévère : dans son ouvrage de 2008, Annie Dumont [36] estime à 360 000 le nombre de personnes déficientes auditives sévères en France. On distingue la

surdité severe GI (71 à 80 dB), la socialisation est difficile sans appareillage et la surdité severe/profonde : GII (81 à 90dB) : sans aides auditives, il n'y a ni compréhension ni développement de la parole. Même avec appareillage, la compréhension dans le bruit peut rester difficile (Mondain & Brun, 2009) [70]. Le recours à la lecture labiale est constant, la parole n'est pas comprise. Une prise en charge orthophonique est nécessaire pour le développement du langage (Dumont, 2008) [36].

- surdité profonde supérieure à 90 dB (GI (90-99 dB), II (100-109 dB) et III (110-120dB), aucune compréhension possible sans lecture labiale, il faut une prise en charge pour l'expression orale, discussion pour l'implant quand la prothèse ne fonctionne pas (Mondain & Brun, 2009) [70].

III. 1. D. Méthodes instrumentales de réhabilitation de l'audition

Il existe différents appareillages susceptibles de compenser la perte auditive, les plus fréquents sont l'implant cochléaire et les prothèses auditives conventionnelles. Nous ne décrivons ici que les prothèses auditives par voies aériennes dont disposent les enfants de notre étude. Ce sont des chaînes miniaturisées composées d'un microphone, d'un amplificateur et d'un écouteur ou d'un vibreur (Mondain & Brun, 2009) [70]. Le microphone capte le son et le transforme avec un transducteur, le son est ensuite envoyé à l'écouteur placé dans le conduit auditif externe (Wavreille, Hébrard, Hyman, Laurent & Tombel, 2012) [92]. Microphone, écouteur, amplificateur et pile sont rassemblés dans un boîtier derrière l'oreille (Mondain & Brun, 2009) [70].

III. 2. Les différents outils pour la communication de l'enfant déficient auditif

III. 2. A. La communication gestuelle

Nous souhaitons brièvement évoquer la langue des signes française car certains des enfants de notre étude signent bien que leur modalit  d'expression privilégiée soit l'oral. La LSF se constitue comme une langue à part entière, ensemble de codes gestuels, avec une syntaxe propre, une grammaire basée sur l'expressivité du visage des verbes directionnels, une mise en scène visuelle et une absence de conjugaison. Très précocement imitable par les

enfants, elle garantit une installation rapide de la communication mais tend à poser des difficultés pour l'acquisition de la syntaxe du langage écrit (Mondain & Brun, 2009) [70].

La dactylogogie permet d'épeler les mots et de produire des lexèmes qui n'ont pas de signes (Dumont, 2008) [36].

III. 2. B. Aides visuelles à la communication orale

Il existe de nombreuses aides tant sur le plan expressif que réceptif : français signé, français complété signé codé, méthode verbo-tonale, etc. Dans le cadre de notre étude nous n'évoquerons que la lecture labiale et la langue française parlée complétée.

La lecture labiale :

Cette « *perception visuelle de la parole à partir des mouvements du visage et notamment de la bouche* » (Dumont, 2008, p.191) [36] est réalisée par tous mais seuls les déficients auditifs ont pleinement conscience de s'appuyer sur ce mécanisme pour comprendre. La lecture labiale constitue

une démarche cognitivo-linguistique complexe qui met en jeu l'individu tout entier [...] et lui permet d'accéder au sens du message par la médiation de traitements perceptifs, cognitifs, linguistiques et pragmatiques » [...] (Dumont., 2008, p.191) [36].

On voit ici que la lecture labiale sous-tend une démarche complexe du traitement des messages verbaux.

La langue française parlée complétée (LPC) :

Le cued speech de Cornett (1967) utilisé en France sous le terme de langue française parlée complétée sert à renforcer la lecture labiale. Il s'agit de coder manuellement la langue française.

Les consonnes sont représentées par des configurations de la main (8 configurations) et les voyelles par les positions de la main sur le visage (5 positions). Cet outil permet à l'enfant de visualiser la totalité de la chaîne parlée et donc d'accéder à un message complet tant sur le plan phonologique que lexical et morphosyntaxique (Wavreille et coll, 2012) [92].

Les enfants soumis à une exposition précoce et prolongée de la LPC montrent de meilleures compétences dans l'accès à la langue orale et écrite (Algeria 1999, cité par, Wavreille & coll, 2012) [92].

III. 2. C. La communication bimodale

Une très large majorité des enfants sourds ayant un seuil auditif inférieur à 70 dB HL (hearing level) utilisent exclusivement une langue parlée. En revanche, les enfants sourds ayant un seuil auditif supérieur à 70 dB HL utilisent soit exclusivement une langue parlée, soit, pour une majorité d'entre eux, une langue parlée et une langue des signes, soit exclusivement une langue des signes. Les trois facteurs pronostiques de l'utilisation et du niveau d'acquisition d'une langue parlée, d'une langue des signes ou des deux, dépendent principalement du seuil auditif, de la langue utilisée au domicile et de la présence de troubles associés (HAS, décembre 2009, p.40) [51].

Il n'y a pas d'incompatibilité entre la maîtrise de la communication signée et celle de la langue orale. Lepot-Froment rappelle l'hypothèse selon laquelle la stimulation de l'expression signée active l'expression orale. Par ailleurs, les modalités signée et parlée peuvent être employées de façon redondantes ou pour exprimer des informations différentes selon l'organisation linguistique propre du sujet et le contexte de la communication (Lepot-Froment & Clerebaut 2004) [64].

III. 3. Les compétences pragmatiques des enfants déficients auditifs

Evoquant le lien entre les compétences pragmatiques et la réussite scolaire, Kirk Thagard, Hilsmier et Easterbrooks dans une étude réalisée en 2011 [86] chez 81 enfants sourds américains dont 22% sourds signants exclusivement et 30% implantés cochléaires de surdité moyenne à profonde de 5 à 14 ans, concluent que les compétences socio-pragmatiques des enfants sourds et malentendants sont corrélées de manière significative avec la réussite académique quelle que soit le degré de perte auditive ou le mode de communication. Ce résultat laisse envisager que les enfants déficients auditifs retireraient d'importants bénéfices d'un entraînement ciblé sur des capacités socio-pragmatiques dont nous nous proposons d'étudier les spécificités chez l'enfant sourd.

III. 3. A. Positionnement de l'enfant sourd au sein des interactions avec l'adulte entendant.

III. 3. A. a. L'utilisation des actes de langage

Catherine Lepot-Froment (2004) [64], évoquant le développement pragmatique des enfants sourds entre 1 et 5 ans, présente plusieurs études : Skarakis et Prutting (1977), Kricos et Aungst (1984) et Rubin (1988), qui postulent que les actes de langage des enfants sourds passent en majorité par le non-verbal à ce stade. Lepot- Froment [64] précise qu'il est difficile de définir si ce constat indique un retard ou un développement normal dans l'utilisation des actes de langage et l'intention communicative. L'auteur ajoute que la multitude des systèmes de classification sur lesquelles s'appuient les différentes études rend d'autant plus difficile l'interprétation des données. Catherine Hage (2006, p.72) [48] précise que « *c'est [...] précisément la transition entre la communication pragmatique non verbale et la communication symbolique verbale qui ne coule pas de source chez l'enfant sourd* ».

III. 3. A. b. Désorganisation des tours de parole

Considérant l'initiation du tour de parole, les études de Day (1986) et Pien (1985) montrent une limitation dans la stratégie des enfants sourds pour entrer en conversation (cités par De Marco, Colle & Bucciarelli, 2007) [29]. Toe, Beattie et Barr (2007) [87] révèlent que l'initiation des conversations augmente avec l'âge.

On retrouve des chevauchements dans les tours de parole car le contour intonatif de fin d'énoncé utilisé par l'interlocuteur n'est pas bien perçu par l'enfant sourd (Dumont, 2008) [36]. Entre ces tours de parole, le maintien du thème n'est pas toujours respecté par l'enfant sourd (De Marco, Colle & Bucciarelli, 2007) [29].

Les tours de parole dans le dialogue peuvent être répartis de façon asymétrique dans les relations parents/ enfants quand ces derniers montrent des difficultés à considérer leurs enfants comme « partenaire effectif de l'échange », qu'ils se montrent trop directifs et qu'ils perdent de vue la spontanéité de l'échange (Lepot- Froment & Clerebaut, 2004) [64].

Pour les enfants sourds plus âgés, cette asymétrie peut également être imputée à une tendance à un comportement d'évitement lorsqu'ils souhaitent éviter les échecs de communication. Tye Murray (2003) a ainsi suggéré que les enfants déficients auditifs tendaient à vouloir contrôler la conversation ou éviter les tours de parole (cité par, Most, Shina August & Meilijson, 2010) [75].

III. 3. A. c. Les difficultés dans les demandes et productions d'explications au sein des échanges.

L'étude de Nicholas et Geers de 2003 [76] sur les différences entre enfants sourds et enfants entendants, âgés de 1 à 4 ans, analysant l'utilisation des fonctions de communication (demande, déclaration, ordre, imitation ou répétition, balisage, fonctions non claires), montre que les enfants avec une perte auditive (sévère à profonde) présentent un retard dans l'utilisation des fonctions informatives ou heuristiques. Cette étude révèle comme celle de Ledeborg et Everhart (2000) [61] que certaines fonctions communicatives comme les demandes d'informations (questions en pourquoi ou question fermées) sont problématiques pour les plus jeunes enfants sourds, qu'elles soient produites par des moyens verbaux ou non verbaux. Ce constat peut être expliqué par le fait que les questions sont des formes de communication acquises plus tardivement que les autres. Une autre hypothèse peut être avancée en considérant que cette fonction communicative pourrait s'avérer insuffisamment efficace dans sa forme non verbale pour constituer une base solide permettant l'émergence d'une forme verbale.

Chez les enfants plus âgés, les résultats d'une étude comparative sur les compétences pragmatiques des enfants sourds profonds oralisants, signants et entendants de 8, 11, 14 et 17 ans de 2000 montrent que les enfants déficients profonds ont plus de difficultés que les enfants entendants pour faire des demandes de clarifications spécifiques, pour répondre de manière appropriée à ces mêmes demandes et pour gérer les ruptures conversationnelles. Bon nombre d'arguments expliquent ce résultat : la réduction quantitative et qualitative des interactions de ces enfants avec moins de possibilité de voir leur comportements modelés par des interlocuteurs compétents et avertis, ou encore un manque d'opportunités pour essayer d'appliquer ces comportements dans des endroits porteur de sens (Jeanes, Nienhuys & Rickards, 2000) [56].

III. 3. A. d. Avec l'âge, les difficultés dans l'acquisition et la manipulation des formes sociales et culturelles du langage oral perturbent les relations avec l'entendant.

Les enfants déficients auditifs montrent souvent une difficulté à adopter un registre conversationnel adapté à une situation précise car ils n'ont pas perçu la variété des registres. L'enfant sourd ne se doute pas que ses parents changent leur façon de parler quand ils s'adressent à d'autres personnes et qu'ils adaptent leur façon de parler à leur interlocuteur en fonction de son statut, ils ne perçoivent pas leur manière de discuter, l'argumentation, les plaisanteries, les dissimulations, etc. Par ailleurs, si l'accès à un bon niveau de lecture permet

d'améliorer leur expression, celle-ci peut apparaître un peu figée du fait d'une difficulté à se représenter l'usage réel que l'on fait du langage dans la vie de tous les jours (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a) [73].

III. 3. A. e. Focus sur les causes de ces difficultés pragmatiques chez les enfants sourds en interaction

Dans leur étude de 2000, Lederberg et Everhart rappellent et contredisent l'hypothèse avancée par plusieurs auteurs (Kenworthy, 1986, Wedell-Monning & Lumley, 1980 cités par Lederberg & Everhart, 2000) [61] et résumée par Gallaway et Woll (1994) (cités par Lederberg & Everhart, 2000) [61] que les difficultés pragmatiques des enfants sourds pouvaient être imputées à un rôle trop directif et donc négatif de la mère dans les interactions précoces avec l'enfant.

Plusieurs auteurs estiment par ailleurs que le retard de langage des enfants sourds est à l'origine de leur difficultés pragmatiques (Bebko, Calderon, & Treder, 2003; Lederberg & Everhart, 2000; Nicholas, Geers & Kozak., 1994, Most, 2003, cités par Most, Shina-August & Meilijson, 2010) [75].

Cette hypothèse conforte celle de Monfort qui affirme l'existence d'un déficit pragmatique secondaire et non primaire chez les enfants sourds pré-linguaux, déficit notamment imputable à un manque d'accès à une richesse suffisante de modèles verbaux et que Bishop citée par Monfort présente comme une conséquence plutôt qu'une caractéristique intrinsèque de leurs difficultés de langage (Monfort, 2003) [72].

Dans leur étude de 2010, Most, Shina-August et Meilijson [75] mettent en avant des différences uniquement relatives à l'aspect verbal et non aux aspects paraverbal et non-verbal. 4 hypothèses sont alors invoquées pour expliquer les difficultés des enfants déficients auditifs :

- 1) le retard d'acquisition du langage qui a pu affecter leur développement pragmatique sur le versant verbal.
- 2) une exposition limitée aux stratégies de communications variées et aux multiples partenaires.
- 3) des problèmes d'audibilité durant l'interaction
- 4) de possibles difficultés dans la théorie de l'esprit

III. 4. Les compétences pragmatiques des enfants déficients auditifs en situations discursives particulières : communication référentielle, jeu symbolique, narration

III. 4. A. Les enfants sourds en situation de communication référentielle

Lloyd a réalisé en 2005 une comparaison entre 20 enfants sourds oralisants, d'âge moyen 10 ans 9 et 20 enfants normaux entendants, d'âge moyen 6 ans 9, sur une tâche de communication référentielle à partir d'un lot de 18 photographies d'objets de la vie quotidienne de différentes couleurs, et de différentes tailles. Les seules différences constatées concernaient le nombre de réponses pertinentes aux demandes ambiguës, suggérant que les capacités d'écoute pouvaient être la principale cause de difficulté. De façon inattendue, les enfants sourds commencèrent à imiter la stratégie des enquêteurs en créant des réponses ambiguës, ce qui, selon Lloyd, peut s'expliquer par la tendance des enfants sourds à adopter le style de communication de leur entourage même quand c'est inefficace. Certains étudiants sourds ont adapté leurs demandes d'explication pour imiter l'enquêteur, développant de meilleures compétences de clarification au fur et à mesure de la tâche. D'autres cherchaient des clarifications inutilement alors que toute l'information requise avait été donnée dans le message. Les enfants avec des compétences linguistiques plus pauvres avaient tendance à moins chercher les explications, ce que Lloyd considère comme le résultat de nombreuses expériences similaires d'échecs pour comprendre la communication du partenaire, les conduisant à se reprocher leur manque de compréhension et en définitive à éviter de chercher des explications. En outre, le déséquilibre de pouvoir qui peut survenir quand un enfant interagit avec un adulte a été présenté comme un facteur de découragement pour chercher des demandes de clarifications chez certains élèves sourds. (Lloyd, 2005, cité par Toe & Paatsch, 2010) [87].

Dans leur étude de 2000 sur les sourds profonds, Jeanes, Nienhuys et Rickards [56] précisent que même durant l'adolescence, les réparations conversationnelles des étudiants sourds étaient plus semblables à celles de jeunes enfants entendants qu'à celles des enfants entendants du même âge (Lederberg, 2006) [62].

III. 4. B. L'enfant sourd dans le jeu symbolique

Il existerait une relation positive entre la tendance à réaliser des jeux symboliques complexes et le niveau atteint par l'enfant en langage expressif. Ce niveau est relativement

faible chez les enfants sourds de parents entendants oralisants. Les données existantes pour le jeu symbolique concernent essentiellement les enfants sourds jusqu'à 3 ans et confirment l'existence de différences entre entendants et sourds. Les comportements des enfants sourds paraissent s'enchaîner de proche en proche plutôt qu'en fonction d'un scénario. Ils semblent plus dépendants du contexte immédiat et plus distractibles (Lepot- Froment & Clerebaut, 2004) [64].

En 2010, Peterson et Wellman [79] révèlent que la compréhension du « faire semblant » chez les enfants sourds interviendrait classiquement à un âge plus tardif que celle des enfants entendants. Cependant, lorsque l'on s'attache au détail de l'organisation de la séquence de développement des facteurs de compréhension chez l'enfant, le « faire semblant » se développerait plus précocement chez l'enfant sourd. Cette deuxième constatation plus inattendue pourrait éventuellement s'expliquer par le fait que les enfants entendants avec un environnement familial riche et un langage avancé auraient moins besoin de recourir au « faire semblant ». Chez l'enfant sourd, à l'inverse, l'utilisation de ce jeu s'appuyant beaucoup sur les gestes et le non verbal pourrait considérablement aider les interactions.

III. 4. C. La narration des enfants sourds

Les enfants sourds en environnement oral et bimodal (avec ou sans implant cochléaire) montrent un déficit dans leur compétences narratives (Crosson & Geers, 2001 cités par Lederberg, 2006) [62]. Les enfants sourds passent plus de temps à décrire le cadre et moins de temps à fournir la conclusion de l'histoire. Ils sont moins disposés à lier leurs propositions avec des subordinées, coordonnées et des conjonctions temporelles. Leurs histoires montrent moins de cohésion.

Bien que la pauvreté de leurs connaissances syntaxiques puisse être à l'origine de certaines des difficultés dans les compétences narratives, le développement immature de l'histoire peut également être dû au manque d'exposition des enfants sourds aux histoires du fait de leurs difficultés en lecture et d'une éducation tournée vers le développement des compétences de bases. Crosson et Geers (2001 cités par Lederberg, 2006) [62] ont néanmoins trouvé qu'à la différence des enfants avec de faibles compétences de perception de la parole, certains enfants sourds avec implants cochléaires qui avaient des compétences de perception de la parole au-dessus de la moyenne racontaient des histoires très proches dans leur structure narrative (contenus des orientations, complexifications des actions, évaluation et résolution) et leur référence, de celles des enfants entendants. Une étude de 2010 sur l'évaluation de récits à

partir d'images chez des enfants sourds de surdité moyenne à profonde entre 5 et 11 ans, rappelle que l'évaluation du récit est un outil clé dans l'évaluation des enfants déficients auditifs qui permet de détecter des spécificités non révélées pas les tests ordinaires de langage et de communication. L'entraînement à la production de récit permet par ailleurs de fournir une contribution qualitative majeure pour l'organisation du discours et du langage (Dezani, Soares, Goulart & Chiari, 2010) [34].

III. 5. Les enfants déficients auditifs et la théorie de l'esprit

Courtin et Melot évoquent les résultats des recherches effectuées dans les années 90 sur la théorie de l'esprit :

L'ensemble des recherches montre que l'enfant sourd de parents sourds signeurs obtient des performances identiques à celles des enfants entendants. Les enfants sourds profonds de parents entendants, signeurs ou oralistes, présentent un retard de développement métacognitif comparés aux entendants et aux sourds de parents sourds signeurs. Ce retard serait dû à un défaut de communication en jeune âge, même s'il est difficile d'identifier la cause précise de ce déficit dans la communication précoce. Il est donc possible que l'enfant sourd de parents entendants soit en défaut de socialisation en raison d'une relative difficulté à comprendre la subjectivité, la relativité des points de vue mentaux jusqu'à un certain âge. De fait, des chercheurs ont noté des difficultés chez ces enfants à tenir compte du point de vue d'autrui pour adapter leur argumentation (Courtin & Melot cités par Hage, Charlier & Laybaret, 2006, p.182) [25].

Il existe peu d'études comparatives entre les enfants sourds de parents entendants signeurs versus oralistes mais il ne paraît pas y avoir de différence significative entre les deux groupes. Evoquant les études entre enfants oralistes implantés et avec prothèse auditive Courtin et Melot ajoutent qu'aucune différence de performance n'a été constatée entre ces groupes d'enfants. Ainsi :

Le développement des théories représentationnelles de l'esprit ne va pas seulement dépendre du mode de communication mais aussi, voire surtout, de l'adaptation des parents à leur enfant. Dans cette optique les parents et les enseignants se doivent de prendre en compte les besoins attentionnels de l'enfant sourd : adapter leur comportements à l'enfant et non pas entraîner l'enfant à copier le modèle entendant. (Courtin & Melot cités par Hage, Charlier & Leybaert, 2006, p.183) [48].

La théorie de l'esprit est en lien avec différentes capacités linguistiques. En ce sens, en 2012, Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti et Volterra [89] ont réalisé une étude sur les

capacités de langage et la théorie de l'esprit chez des enfants sourds italiens de surdité sévère à profonde signants ou en situation de communication bimodale (oral/signé). Si les résultats montrent qu'il existe un lien entre capacités linguistiques et capacités à inférer des états mentaux chez les entendants comme chez les sourds, ils révèlent néanmoins qu'une plus forte association existe entre les compétences narratives et les capacités d'inférence mentale pour les enfants sourds, un lien qu'il s'agirait d'approfondir.

IV. LES ENFANTS DYSPHASIQUES (partie rédigée par Elsa Sévérac)

IV. 1. Description de la pathologie et de la population

IV. 1. A. Fréquence et prévalence

Les résultats des études diffèrent selon les batteries utilisées et selon la nationalité des populations étudiées. En effet, sous la dénomination de Specific Language Impairment (SLI) des anglo-saxons (Trouble de Développement du Langage (TDL) en français), les troubles importants de parole et de langage sont inclus alors qu'en France, les dysphasies sont traitées à part.

Ainsi, Gil (2010) [45] annonce que 5% des enfants abordant la scolarité présentent un TDL. Une étude américaine de grande ampleur (Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith & O'Brien, 1997) [91] a mis en évidence un taux de 7.4% d'enfants de 5-6 ans atteints de TDL. Soares-Boucaud, Labruyère, Jery, et Georgieff, (2009) [86] citent l'étude de Verloes et Excoffier (2004) exposant une fréquence pour la dysphasie de 1 à 6-8% des enfants en âge préscolaire et de 0.5 à 1% des enfants en âge scolaire.

La prévalence diffère également selon les études. L'étude de Tomblin et coll. (1997) [91] estime que les TDL concernent 8% des garçons et 6% des filles. Maillart (Parisse & Maillart, 2009) [77] parle de 2/3 garçons pour 1 fille.

IV. 1. B. Etiologies de la dysphasie

La dysphasie est décrite par Gil (2010) [45] comme un trouble faisant partie des troubles développementaux du langage (TDL) oral et écrit présentant des perturbations durables de la fonction langagière liés à des acquisitions perturbées n'étant pas causées par des

malformations des organes phonatoires, une encéphalopathie caractérisée, une lésion cérébrale focale, une déficience mentale, un TED, des problèmes sensoriels ou moteurs ou un contexte social n'ayant pas permis l'apprentissage.

Ce trouble est caractérisé par sa sévérité, sa durabilité et sa résistance à la rééducation orthophonique (Soares-Boucaud et Coll., 2009) [86].

Selon le DSM IV (2000 in Wavreille & coll., 2012) [92], la dysphasie est un trouble de la communication réparti en trois syndromes (les troubles du langage de type expressif, les troubles du langage de type mixte réceptif-expressif et les troubles phonologiques). Ces troubles interfèrent avec la réussite scolaire ou professionnelle et peuvent nuire à la communication sociale.

L'étiologie reste inconnue pour le moment mais les études proposent différentes hypothèses :

- Les études neurobiologiques sont peu nombreuses et les résultats sont trop inconsistants à cause de l'hétérogénéité des groupes testés (Soarès-Boucaud et coll., 2009) [85] mais ces études montrent des anomalies constatées en IRM.
- L'hypothèse génétique : selon Gil (2010, p404) [45], les dysphasies sont « *d'origine prénatale, et (qu')un rôle non négligeable doit être attribué à des facteurs génétiques.* ». En effet, la forte concentration intrafamiliale, la surreprésentation des garçons, l'incidence familiale élevée et surtout l'étude des jumeaux apportent de forts arguments en faveur de cette hypothèse. Cependant aucun gène n'a pour l'instant été associé à la dysphasie (Soarès-Boucaud et coll., 2009) [85].
- L'hypothèse d'un dysfonctionnement sensoriel et acoustique : plusieurs études tentent de démontrer que les enfants TDL auraient des difficultés de discrimination perceptive. Tallal (1996 cité par Levy & Zesiger, 2007) [65] a montré que les enfants TSDL ont des performances déficitaires dans des tâches de jugement et répétition d'ordres de deux sons non langagiers quand l'intervalle inter-stimuli est inférieur à 305ms. Tallal (1996 cité par Levy & Zesiger, 2007) [65] en ont conclu que les troubles des enfants TDL résulteraient d'un déficit du traitement temporel auditif rapide. Il suggère donc qu'un traitement perturbé des sons langagiers dans l'enfance a pour conséquence la mise en place de représentations phonologiques sous-spécifiées entraînant des difficultés morphosyntaxiques telles qu'on en voit dans la dysphasie (Levy & Zesiger, 2007) [65].

IV. 1. C. Sémiologie et classifications des dysphasies

Gérard (2011 in Wavreille et coll, 2012) [92] décrit six critères d'un développement pathologique du langage. La présence de trois de ces marqueurs suffit à poser le diagnostic de dysphasie : l'hypospontanéité, le trouble d'évocation lexicale, le trouble d'encodage syntaxique, le trouble d'informativité verbale, la dissociation automatico-volontaire et le trouble de la compréhension verbale.

Dans la littérature, nous trouvons une grande variabilité de critères utilisés pour définir et classer les TDL.

De Weck (1996) [30] expose une classification selon le degré de gravité : retard de langage, dysphasie et audi-mutité.

Il existe également les classifications des dysphasies selon la symptomatologie des troubles du développement du langage, notamment la classification de Rapin et Allen (1983) et celle de Gerard (1991) qui ont tenté de regrouper les enfants dysphasiques en différents sous-groupes, selon leur profil langagier (cités par Gil, 2010) [45].

- Classification de Rapin et Allen : elle s'inspire des modèles neurolinguistiques d'organisation du langage autour des pôles expressif et réceptif (Gil, 2010) [45].
 - Les syndromes uniquement expressifs :
 - Dyspraxie verbale : compréhension normale mais trouble de l'organisation motrice de la parole et troubles de l'expression
 - Déficit de la programmation phonologique : compréhension normale, troubles de l'expression associés à des difficultés de contrôle des mouvements complexes de la langue
 - Les syndromes mixtes réceptifs-expressifs : le plus fréquent
 - Agnosie auditivo-verbale : trouble du décodage phonologique altérant la compréhension auditive et compromettant l'expression
 - Syndrome phonologique-syntaxique : trouble au niveau de la jonction formulation lexicale-programmation motrice
 - Les syndromes lexico-sémantiques :
 - Syndrome lexico-syntaxique : centré sur un manque du mot avec pseudo-bégaiement et paraphasies.
 - Syndrome sémantico-pragmatique : expression verbale apparaissant comme normale mais masquant un déficit linguistique. En situation

conversationnelle, les difficultés apparaissent : discours incohérent et inadapté.

- Classification de Gérard : elle prend pour appui le modèle de Crosson (Gil, 2010) [45].
 - Syndrome phonologique-syntaxique : troubles psychomoteurs associés
 - Syndrome de production phonologique : difficultés essentiellement expressives
 - Dysphasies réceptives : compréhension altérée
 - Dysphasies mnésiques : manque du mot au premier plan
 - Dysphasie sémantique-pragmatique

Cependant, un problème se pose avec ces classifications : les profils des dysphasiques ne sont pas stables au cours du temps. Selon Conti-Ramsden et Botting (1999 cités par De Weck, 2004, p20) [32], le TDL est « *une condition dynamique qui change en fonction du développement et très vraisemblablement d'autres facteurs importants tels que l'intervention* ».

C'est pour cela que Bishop (2004 citée par Parisse & Maillart, 2009) [77] propose une classification plus large composée de 4 sous-types de troubles :

- Dyspraxie verbale développementale
- Dysphasie linguistique
- Troubles pragmatiques développementaux du langage (TPL, nouvelle appellation des dysphasies sémantiques-pragmatiques, considérées actuellement à part des autres dysphasies et incluses dans le continuum autistique)
- Troubles langagiers réceptifs sévères

IV. 2. Les différents outils pour aider à la communication proposés aux dysphasiques

IV. 2. A. Les techniques utilisées dans les rééducations d'enfants malentendants : approche multimodale

Notre mémoire cherche à comparer les compétences des enfants sourds sévères et des enfants dysphasiques dans le domaine de la pragmatique, ce choix de pathologies n'est pas anodin puisque différents travaux mettent ces pathologies en lien direct, retrouvant beaucoup

de similitudes. Dans le domaine de la rééducation, les professionnels ont également noté ces similitudes et les bénéfices que peuvent apporter ces méthodes destinées, au premier abord, aux sourds, aux dysphasiques.

Soarès-Boucaud et Coll. (2009) [85] évoquent la langue des signes française et la langue française parlée complétée (méthode de codage de la parole). Marianne Personnic (2002) [78] ajoute le français signé, la dynamique naturelle de la parole, la méthode verbo-tonale ou encore le graphisme phonétique.

En effet, le rôle principal de l'orthophoniste est de replacer la communication au centre des échanges de l'enfant avec son entourage et tout moyen accompagnant le message verbal est considéré comme positif.

L'objectif de cette approche multimodale est de transmettre une information la plus complète possible et permettre ainsi à l'enfant de visualiser la présence et l'ordre des mots. L'accès au lexique et au sens est facilité par les gestes naturels et le français signé et les mots outils sont visuellement présents grâce à la LPC (Marianne Personnic, 2002) [78]. La présence et l'ordre des mots seront d'autant plus fixés grâce au graphisme phonétique.

IV. 2. B. Les méthodes classiques de rééducation du langage oral et écrit

La méthode des jetons a été conçue pour rééduquer la syntaxe par la symbolisation, par des jetons de couleurs, des mots. Les notions catégorielles et les règles de fonctionnement de langue sont également codées par des couleurs (Soares-boucaud et coll., 2009) [86]. C'est ainsi une méthode visuelle.

La méthode gestuelle de Borel-Maisonny est également beaucoup utilisée avec les dysphasiques, elle permet de renforcer et de visualiser les sons de la parole (Marianne Personnic, 2002) [78].

IV. 2. C. Programmes de formations et guidance des parents

La rééducation de la dysphasie ne peut pas s'envisager uniquement grâce à l'orthophoniste et l'enfant. C'est une nécessité absolue que les parents mais également les professeurs des écoles, voire la nourrice, soient formés pour répondre au mieux à ces enfants. La guidance parentale doit fournir aux familles les informations et les formations nécessaires pour remplir le rôle d'interlocuteurs compétents et savoir s'adapter au mieux aux besoins de leur enfant afin de maintenir une interaction efficace (Monfort & Juarez-Sanchez, 2001) [71].

Soares-boucaud et coll. (2002) [86] proposent deux programmes de formations aux parents :

- Le Makaton : programme d'éducation au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé en parole, en signes et en pictogrammes.
- Le programme Hanen ayant pour objectif d'inclure les parents dans un programme d'intervention langagière.

IV. 3. Les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques

IV. 3. A. L'enfant dysphasique au sein des interactions.

IV. 3. A. a. Les actes de langage

Une étude citée par Collette et Schelstraete (2012) [18] menée par Mac Tear et Conti-Ramsden en 1992 a démontré que les enfants avec TDL ont un répertoire d'actes de langage plus restreint que leurs pairs. Ces enfants ont des difficultés pour comprendre les actes de langage et pour sélectionner la forme la plus adéquate en production. Ceci est en partie dû au fait qu'ils ont tendance à comprendre les actes de langage de manière littérale (Collette & Schelstraete, 2012) [18].

IV. 3. A. b. Désorganisation des tours de parole et positionnement de l'enfant dysphasique au sein des interactions.

Les enfants dysphasiques présentent des dysfonctionnements dans la gestion des conversations et des tours de parole. De Weck et Marro (2010) [33] citent l'étude de Rice, Sell et Hadley (1991) qui ont étudié les conversations d'enfants entre 3 et 6 ans en classe. Ils ont mis en évidence des différences importantes entre les enfants TDL et leurs pairs ayant un développement typique du langage. En effet, les enfants TDL initient peu d'interactions avec leurs pairs. Ils s'adressent préférentiellement aux adultes et répondent avec des énoncés courts ou avec des moyens non verbaux. L'étude de Redmond (2003) a en effet démontré que les enfants TDL montraient des valeurs MLU (*Mean Length of Utterance*, longueur moyenne d'énoncés) significativement plus basses que leurs pairs. L'auteur considère par conséquent que cette valeur est un marqueur spécifique des TDL.

Enfin, les enfants TDL initient peu la conversation. Ils éprouvent des difficultés à s'adapter aux besoins de l'interlocuteur et de la situation conversationnelle (Collette et Schelstraete,

2012) [18]. Ils ont aussi des difficultés à introduire de nouveaux thèmes (Radfords & Tarplee, 2000 cités par De Weck, 2004) [32].

IV. 3. A. c. Gestion des pannes conversationnelles et demandes de clarification.

Toute gestion des tours de parole présente des pannes quand certaines règles conversationnelles ne sont pas respectées. Le but de l'interlocuteur est alors de les réparer. Au niveau de l'alternance des tours de parole, une des pannes les plus fréquentes apparaît quand les interlocuteurs parlent en même temps entraînant des chevauchements d'au moins deux tours de parole (De Weck, 2004) [32]. On retrouve moins de chevauchement internes chez les enfants TDL que chez les enfants contrôles de même âge chronologique ou de même âge linguistique (Fujiki, Brinton & Sonnenberg, 1990 cités par Collette et Schelstraete, 2012) [18]. Mac Tear et Conti-Ramsden (1992) démontrent que les principaux chevauchements des dysphasiques ont lieu quand ils poursuivent leur idée ou quand ils introduisent une nouvelle information non liée à l'intervention de l'adulte. Suite à ces chevauchements internes, les enfants dysphasiques produisent significativement moins de réparations que leurs pairs (De Weck, 2004) [32].

Une autre sorte de panne conversationnelle apparaît quand le destinataire ne comprend pas ce que le locuteur a dit. L'étude de Yont, Hewitt et Miccio (2002) citée par De Weck et Maro (2010) [33] montre que ces pannes sont plus nombreuses dans les conversations des enfants TDL. Face à cette panne, la réaction de l'interlocuteur est une demande de clarification. Les enfants TDL demandent moins souvent de clarifications que leurs pairs (Hupet, 1996 cité par Collette & Schelstaete, 2012) [18]. De même, leur capacité à répondre à une demande de clarification est altérée selon l'étude de Brinton et Coll. (1988) citées par De Weck et Maro (2010) [33] et ce d'autant plus qu'il y a plusieurs demandes successives.

IV. 3. A. d. Capacité à poser des questions et savoir y répondre

Les enfants dysphasiques posent moins de questions que leurs pairs dans les conversations (Brinton & Fujiki, 1982 cités par Collette & Schelstraete, 2012) [18]. De plus, ils répondent moins souvent de manière adéquate aux questions qu'on leur pose que leurs pairs. Le taux de non-réponses est plus élevé et le taux de réponses inadéquates, sans

lien avec la question, est plus important. En effet, leurs pairs n'en produisent que très peu (Brinton & Fujiki, 1982 cités par De Weck, 2004) [32].

Une étude de Ryder et Leinonen (2013) [85] apporte quelques pistes explicatives. L'étude consiste en une analyse des réponses inadéquates des enfants à des questions pragmatiques. Les résultats montrent que les enfants sans troubles développent une capacité à utiliser les éléments pertinents du contexte pour interpréter et répondre correctement. Les enfants TDL quant à eux, n'utilisent pas le contexte mais se réfèrent systématiquement à leurs connaissances générales du monde pour répondre, tout comme les très jeunes enfants contrôles. Ils répondent directement avec la première interprétation qui leur vient en tête sans prendre en considération et donc inférer les informations contextuelles données, nécessaires pour donner la bonne réponse. Ceci revient à conclure que les enfants TDL ne se servent que des mots ou de la phrase dans la situation de question au lieu de faire des inférences à partir du contexte global et des questions précédentes.

IV. 3. A. e. Les causes de ces difficultés pragmatiques chez les enfants dysphasiques en interaction

Selon Perkins (2007) exposé par De Weck et Marro (2010) [33], les troubles pragmatiques des enfants dysphasiques seraient des troubles seconds qui résulteraient de leurs difficultés linguistiques aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique, morphologique, prosodique et/ou discursif. Ainsi, il affirme que les troubles linguistiques ont des conséquences négatives sur les interactions avec les autres.

De Weck et Marro (2010) [33] exposent également deux hypothèses, celle de Donahue (1987) reprise par Mac tear et Conti-Ramsden (1992) qui est une hypothèse métapragmatique et celle de Fujiki et Brinton (1994).

Donahue explique la passivité pragmatique des dysphasiques par le fait qu'ils souhaitent éviter d'exposer leurs difficultés de compréhension et de production langagière. Ainsi, leur attitude serait une stratégie compensatoire mise en place suite aux échecs conversationnels ultérieurs.

Fujiki et Brinton, quant à eux, prennent en compte les réactions des autres face aux difficultés des dysphasiques. Ces derniers, à cause de leurs difficultés langagières, ont plus de mal à s'adapter aux exigences des conversations et, par conséquent, subissent des jugements péjoratifs de la part de leur entourage entraînant cette passivité pragmatique dans les échanges.

Ainsi, les TDL auto-évalueraient leurs capacités et difficultés et installeraient des stratégies d'évitement pour ne pas mettre leurs troubles en évidence.

Nous avons déjà exposé les trois thèses de Hupet (1996) [55]. Actuellement, les chercheurs considèrent que les capacités linguistique et pragmatique se développent indépendamment (seconde thèse de Huper). Cependant, De Weck (2004) [32] précise que les deux autres thèses ne doivent pas être rejetées.

Enfin, Collette et Schelstraete (2012) [18] évoquent le problème de l'appauvrissement de l'input langagier. En effet, l'adulte a tendance à s'adapter au niveau langagier de l'enfant (Mac Tear & Conti-Ramsden, 1996). Elles introduisent également à partir de l'étude de Just et Carpenter (1992), l'importance des ressources attentionnelles utilisées pour les processus linguistiques qui ne sont pas automatisées, laissant peu de disponibilité pour les autres mécanismes notamment ceux impliqués dans les habiletés pragmatiques.

IV. 2. Les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques en situations discursives particulières : communication référentielle, jeu symbolique, narration, dialogue injonctif.

Les enfants dysphasiques s'approprient plus tardivement les trois genres de discours (récit d'expérience, narration et dialogue injonctif) que les enfants sans trouble.

Il est important de préciser que, de manière générale, concernant les productions discursives des enfants dysphasiques et étant donné le besoin d'un étayage important de l'interlocuteur-adulte, les textes produits sont plus longs que ceux des groupes contrôles. Ceci est vrai pour chaque genre de discours (De Weck & Rosat, 2003) [31].

Par contre, tout comme leurs pairs, les enfants dysphasiques sont sensibles aux conditions de productions et s'y adaptent. Ils sont donc capables d'élaborer des représentations des différentes situations langagières. Cependant, comme nous allons le voir, ces représentations sont incomplètes ou manquent de précision ainsi qu'en témoignent leurs erreurs et difficultés. Ils montrent également des différences dans leur discours selon le genre à produire ce qui montre leur capacité à s'approprier les différents genres de la production discursive. D'ailleurs, les erreurs ne sont pas les mêmes selon les genres (De Weck, 2004) [32].

IV. 2. A. Les enfants dysphasiques en situation de communication référentielle

Les enfants TDL sont peu efficaces dans ce type de tâche. Selon Chantraine (1994) citée par Collette et Schelstraete (2012) [18], il est difficile pour eux de fournir suffisamment d'informations pertinentes pour que leur interlocuteur puisse choisir l'image qu'ils ont choisie. Ainsi, l'établissement d'un référent commun est compliqué.

Les stratégies de communication référentielle ont été étudiées par Johnson, Smith et Box (1997) cités par De Weck (2004) [32]. Ils ont tout d'abord montré que les dysphasiques sont capables de répondre aux besoins de l'interlocuteur. Cependant, les stratégies diffèrent entre le groupe contrôle et les dysphasiques. En effet, les enfants contrôles utilisent principalement la stratégie de regroupement (les objets sont décrits comme appartenant à un tout défini par leur(s) caractéristique(s) commune(s)) alors que les dysphasiques privilégient les autres stratégies (déictique, exhaustive, exclusive, itérative ou partitive) entraînant des lacunes d'efficacité.

Le degré d'adéquation des informations fournies a été analysé par Bishop et Adams (1991) selon les critères de pertinence (cités par De Weck, 2004) [32]. L'étude a montré que les informations pertinentes sont connues dès 6 ans chez les enfants sans trouble mais que c'est à 10 ans qu'elles deviennent régulières. Les informations non pertinentes sont faibles dès 5 ans et diminuent jusqu'à 12 ans. Les enfants dysphasiques entre 8 et 12 ans obtiennent des résultats inférieurs à leurs pairs pour les éléments pertinents et supérieurs à leurs pairs pour les éléments non pertinents.

IV. 2. B. Les enfants dysphasiques dans le jeu symbolique

Peu d'études sont à notre disposition concernant les capacités de jeu symbolique et leur développement chez les dysphasiques. Stich et Ptok (2009) [87] évoquent cependant dans leur étude que les enfants TDL montrent des difficultés dans le jeu symbolique, notamment une grande difficulté à « faire-semblant ». Ils ont utilisé le ChIPPA (Child-Initiated Pretend Play Assessment) avec un groupe contrôle et un groupe TDL. Leur conclusion est que les enfants dysphasiques ont plus de difficultés pour initier et pour maintenir un jeu symbolique nécessitant une prise en charge rééducative sur ce point.

IV. 2. C. La narration des enfants dysphasiques

La narration concerne à la fois le récit d'expérience personnelle et la narration d'un récit fictif entendu et/ou vu en images. Nous analyserons les capacités des dysphasiques

uniquement en narration d'histoire puisque notre protocole ne comprend pas de récit d'expérience. Précisons tout de même que les enfants dysphasiques sont en difficulté dans cette tâche également.

Lors de la restitution d'un récit fictif, les dysphasiques se distinguent de leurs pairs dans la planification des séquences narratives. Merit et Liles (1989 cités par De Weck & Marro, 2010) [33] mettent en évidence des difficultés à établir des séquences narratives complètes. Ils démontrent également que les éléments manquants appartiennent en général à la phase centrale de la séquence narrative c'est-à-dire la dynamique de l'action, la phase transformatrice.

Les dysphasiques ont également des difficultés à établir la cohésion. De Weck (2004) [32] explique que les enfants dysphasiques sont en difficulté aussi bien pour introduire une référence que pour la maintenir. En effet, pour l'introduire, ils utilisent souvent le défini ou le pronom personnel de 3^{ème} personne ce qui rend difficile l'identification du référent par l'interlocuteur (De Weck & Rosat, 2003) [31]. Quant au maintien, ils ont tendance à utiliser des pronoms plutôt que des syntagmes nominaux, entraînant des difficultés à comprendre les liens, ceux-ci sont souvent incomplets et même parfois erronés (Liles, 1996 cité par De Weck, 2004) [32].

Par contre, leurs modes de cohérence sont adaptés au degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur et au genre du texte à produire (Schelletter, 1990 cité par De Weck & Marro, 2010) [33]. Liles (1985 cité par De Weck & Marro, 2010) [33] dans son étude a démontré que les enfants dysphasiques s'adaptent à l'interlocuteur aussi bien que l'enfant typique. Ils réagissent de la même façon aux différences de condition de restitution entre connaissance partagée et connaissance non partagée en donnant plus d'épisodes complets pour l'interlocuteur non informé. Ils sont donc sensibles aux variations de production et s'y adaptent même si leur discours reste moins adéquat.

Au niveau des connecteurs, les enfants dysphasiques présentent moins de variété de connecteurs et développent la connexion plus tardivement (De Weck & Rosat, 2003) [31]. Par contre, le type de connecteurs utilisés est semblable dans les deux groupes.

Enfin, il semble important de préciser que les enfants dysphasiques restent relativement dépendants de l'étayage contrairement à leurs pairs. Le discours monogéré reste difficile (De Weck & Rosat, 2003) [31].

IV. 2. D. Les enfants dysphasiques dans le dialogue injonctif

La longueur des productions de ce genre de dialogue reste constante chez les dysphasiques alors que chez les enfants typiques, la longueur diminue. Ceci est expliqué par la persistance des difficultés des dysphasiques à sélectionner les éléments du référentiels et les dénommer et à sélectionner les actions à évoquer et les décrire (De Weck & Rosat, 2003) [31].

Dans un dialogue injonctif, il est noté également que l'enfant dysphasique connecte moins son discours que l'enfant sans trouble ; les dysphasiques privilégient la juxtaposition (de Weck & Rosat, 2003) [31].

IV. 3. Les enfants dysphasiques et la théorie de l'esprit

Plusieurs auteurs font l'hypothèse que les enfants atteints de dysphasie auraient un déficit de la théorie de l'esprit, notamment dans la représentation des besoins de leurs interlocuteurs (De Weck & Marro, 2010) [33] et dans la génération d'inférences.

L'étude de Farrar, Johnson, Tompkins, Easters, Zilisi-Medus, & Benigno (2009) [38] expose l'idée que les habiletés de langage notamment en lexique et en syntaxe seraient corrélées à la théorie de l'esprit. Ils ont comparé un groupe contrôle et un groupe de TDL dans des tâches impliquant la théorie de l'esprit pour analyser leur compréhension lors de conflits de représentations mentales (fausses croyances, contenu inattendu, apparence versus réalité). Leurs résultats montrent que les TDL ont des résultats significativement inférieurs aux contrôles et que les habiletés de langage sont liées aux tâches de théorie de l'esprit. Ils en concluent que les TDL ont un retard dans le développement de la théorie de l'esprit à cause de leurs difficultés de langage. Ce retard est également évoqué dans l'étude de Farrant, Fletcher et Maybery, (2006) [37]. Leur étude par entraînement a également prouvée que les difficultés de langage jouent un grand rôle dans ce retard. Ils évoquent dans leur étude les travaux de Tucker (2004) et de Holmes (2002) qui concluent que la compréhension des fausses croyances est retardée de 12 à 18 mois chez les enfant TDL âgés de 5/6,5 ans et que les acquisitions de la théorie de l'esprit sont significativement retardées chez les enfants SLI âgés entre 4 et 7 ans.

Enfin, au niveau des inférences, l'étude d'Adams, Clarke et Haynes (2009) [2] cherche à savoir si les difficultés d'inférence des TDL proviennent de leurs difficultés de langage en compréhension ou d'une incapacité à comprendre le monde et à intégrer les informations d'un discours. Leurs conclusions est que les enfants TDL ont des résultats proches des enfants de

même niveau linguistique et donc qu'ils présentent un retard causé par leurs troubles langagiers.

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. 1. Problématique et questionnement

Dans notre précédente partie, les données de la littérature nous ont permis de mettre en évidence des différences entre le développement des compétences pragmatiques chez les enfants typiques, les enfants sourds et les enfants dysphasiques. Par ailleurs, les différentes études portant sur les enfants sourds d'une part et les enfants dysphasiques d'autre part, montrent des similarités de profil entre les deux populations. Les enfants sourds comme les enfants dysphasiques présentent des difficultés dans la gestion des tours de parole, dans les demandes d'informations, dans les demandes de clarification, pour la réparation des pannes conversationnelles, dans la cohésion des récits ainsi que des difficultés sur le plan de la théorie de l'esprit imputables pour les deux populations à leurs difficultés langagières. De façon plus globale, les deux populations se rejoindraient sur la nature même de leur déficit pragmatique. Ainsi Monfort (2003) [72], Most, Shina-August et Meilijson (2010) [75] par exemple, soutiennent l'hypothèse d'un déficit pragmatique secondaire, conséquence des difficultés langagières pour les enfants sourds. Perkins (2007 cité par De Weck, 2010) [33], Donahue (1987, cité par De Weck, 2010) [33], entre autres, supportent également cette perspective pour les enfants dysphasiques.

Les études comparatives entre les enfants sourds et les enfants dysphasiques (ces derniers sont le plus souvent intégrés, dans ces études, à la population des enfants avec trouble spécifique du langage (TDL : cf. **IV. 1. A. Fréquence et prévalence**) s'attachent essentiellement au domaine de la réception du langage, du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, de la phonologie et de la mémoire phonologique à court terme, (e.g. Briscoe, Bishop, & Frazier Norbury, 2001 [12], Hansson, Sahlén & Mäki-Torkko, 2007 [50], Keilmann, Kluesener, Freude & Schramm, 2011 [57], Wavreille & coll, 2012 [92]). Nous avons également trouvé, lors de nos recherches, une étude comparative sur le développement social des enfants sourds profonds et des enfants présentant des troubles spécifique du langage (Brinton & Fujiki, 2004) [11]. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'études comparatives étudiant spécifiquement les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques et des enfants sourds dans la littérature.

En ce sens, notre étude a pour objectif de prouver davantage l'existence des similitudes entre enfants sourds et enfants dysphasiques sur le plan des habiletés pragmatiques, en comparant directement les deux populations et leurs performances aux mêmes tâches et en observant les différences de performances avec les enfants typiques.

Existe-t-il, en marge des ressemblances révélées par la mise en regard des études scientifiques portant sur l'une et l'autre population, des comportements pragmatiques spécifiques pour chacune des populations sourds/ dysphasiques lorsqu'elles sont soumises aux mêmes épreuves ?

En excluant les difficultés de maîtrise de la langue par une comparaison avec des enfants de même niveau de compréhension, les difficultés pragmatiques rencontrées par les populations étudiées s'amendent-elles ?

I. 2. Hypothèses

Ces interrogations nous conduisent à formuler les hypothèses suivantes :

- 1) Les enfants typiques appariés en âge chronologique ont de meilleurs résultats sur l'ensemble des épreuves du protocole évaluant les habiletés pragmatiques, en comparaison de leurs pairs présentant une pathologie.
- 2) Les difficultés pragmatiques des enfants pathologiques sont exclusivement dues à leur déficit linguistique. La comparaison des populations d'enfants sourds et d'enfants dysphasiques avec des enfants de même niveau de compréhension montre des performances similaires aux épreuves évaluant les compétences pragmatiques.
- 3) Un trouble structurel (dysphasie) a plus d'impact sur les habiletés pragmatiques qu'un trouble sensoriel (surdité). En ce sens, la comparaison des résultats des enfants dysphasiques et des enfants sourds entre eux montre des résultats supérieurs pour les enfants sourds.
- 4) Il existe une différence dans la performance des enfants selon le type d'épreuve entre les groupes étudiés d'une part et les groupes contrôles d'autre part. L'étude intragroupe des pourcentages de réussite pour chaque épreuve montre un ordre de difficulté des épreuves

comme suit (de l'épreuve la plus réussie à l'épreuve la plus chutée) : communication référentielle, jeu symbolique, dialogue injonctif et récit pour les deux groupes enfants sourds et enfants dysphasiques.

5) Les critères temps et nombre d'étayages, signes de difficultés quand ils augmentent, seront plus élevés pour les enfants sourds et pour les enfants dysphasiques que pour les enfants de nos populations contrôles.

6) Les corrélations entre empan et nombre d'éléments restitués aux récits sont significatives pour tous les enfants.

7) Les comparaisons intragroupes des scores moyens en récit 1 et en récit 2 montreront des différences significatives pour tous les groupes (pathologiques et contrôles).

II. PRESENTATION DE LA POPULATION

Nous avons réalisé nos passations entre janvier et mars 2013 auprès de 11 enfants sourds de 10 enfants dysphasiques et de 25 enfants contrôles. Pour les raisons que nous développons ci-dessous seuls 9 enfants dysphasiques, 9 enfants sourds et 27 enfants contrôles ont été intégrés à notre étude.

II. 1. Les enfants sourds

Parmi les 11 enfants sourds rencontrés, deux enfants ne répondaient pas à notre critère de degré de perte auditive. Le premier présentait une surdité profonde de type I et le second une surdité moyenne de type II. Dans un souci d'homogénéité et de cohérence des résultats, nous avons choisi d'intégrer exclusivement des enfants présentant une surdité sévère, c'est pourquoi ces deux enfants n'ont pas été retenus pour l'étude.

Les critères d'inclusion :

Surdité sévère (70 dB à 90 dB)

Enfant de langue maternelle française

Enfant avec prothèses auditives bilatérales

Enfants dont le mode de communication est prioritairement oral

Enfants nés entre 2006 et 2002
Enfant présentant une surdité prélinguale
Enfant ayant développé une capacité suffisante pour dialoguer

Les critères d'exclusion

Le bilinguisme
Les troubles associés
Les enfants implantés

Nous avons recueilli pour chaque enfant, les données concernant l'étiologie, la perte auditive moyenne sur les deux oreilles, la date de diagnostic, la date d'appareillage, la date de début de prise en charge en orthophonie, le seuil auditif moyen avec le gain prothétique, le mode de scolarisation, la catégorie socioprofessionnelle du ou des parents (cf. annexe 1).

L'âge moyen de ce groupe est de 8 ans 6 mois (103.2 mois).

II. 2. Les enfants dysphasiques

Nous avons rencontré 10 enfants dysphasiques, tous suivis à l'IME Franchemont de Champigny. Nous avons choisi d'exclure un enfant de notre étude. Ce choix a d'abord été motivé par l'importante réticence exprimée par l'enfant exclu lors de l'épreuve de jeu symbolique, dont le résultat était alors faussé, et par la volonté d'équilibrer les groupes d'enfants en vue de les comparer.

Critères d'inclusion pour les enfants dysphasiques :

Dysphasie de type mixte
Enfants de langue maternelle française
Enfant ayant développé une capacité suffisante pour dialoguer

Critères d'exclusion :

Troubles associés
Bilinguisme
Dysphasies autres que dysphasie mixte

Pour chaque enfant nous avons recueilli les informations concernant la date de diagnostic, la date de début de prise en charge en orthophonie et les informations relatives au profil neuropsychologique de l'enfant (cf. annexe 2).

L'âge moyen de ce groupe est de 9 ans 0 mois (109 mois).

II. 3. Les populations contrôles

II. 3. A. Le groupe contrôle « chronologique » (CCh)

Nous avons constitué un premier groupe contrôle de 9 enfants « âge chronologique » avec comme objectif de départ d'avoir 1 enfant contrôle pour 1 enfant sourd et 1 enfant dysphasique de même année de naissance. L'enfant contrôle est né dans un mois situé à intervalle égal des deux mois de naissance de l'enfant sourd et de l'enfant dysphasique (cf. annexe 5). Néanmoins, compte tenu des écarts de date de naissance pour certains enfants entre les deux populations, cette disposition idéale n'a pas pu être strictement respectée.

En définitive, l'âge moyen de ce groupe est de 8 ans 6 mois (104 mois). Ce groupe a donc un âge moyen exactement équivalent à celui du groupe des enfants sourds et est très proche (4 mois) de l'âge moyen du groupe des enfants dysphasiques.

Critère inclusion :

Enfants nés entre 2006 et 2002 appariés à trois mois près avec au moins un enfant dysphasique ou sourd.

Critères d'exclusion :

Enfants suivis en orthophonie pour des troubles spécifiques du langage

Enfant présentant un TED

Enfant présentant un trouble sensoriel invalidant

Enfant présentant des antécédents de troubles neurologiques

Enfant présentant une déficience mentale

Enfant ayant sauté une classe

Enfant ayant redoublé

Enfant bilingue

II. 3. B. Les groupes contrôles « compréhension » (CCo)

Nous avons ensuite souhaité réaliser un groupe d'appariement âge lexique à partir des résultats des enfants sourds et dysphasiques aux épreuves du ELO afin d'observer si des différences subsistent au niveau pragmatique lorsqu'on prend en compte le niveau de lexique effectif de l'enfant sourd et de l'enfant dysphasique.

Compte tenu de l'hétérogénéité des résultats pour un même enfant sur les différentes épreuves, nous avons choisi de réaliser notre appariement sur la base des résultats de l'épreuve de compréhension ; la pragmatique se définissant majoritairement au travers « *des processus de compréhension liés à l'usage du langage dans la communication et dans l'interaction* » (Moeschler & Reboul, 2006, p.117) [69]. De plus, Marc Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005a, p21) [73] mettent en avant « *l'importance du versant réceptif dans les troubles pragmatiques.* ».

Les troubles de sortie sont toujours associés, en amont, à des difficultés d'entrée. En clair, il n'existe pas d'enfants présentant des troubles pragmatiques sur le versant expressif qui n'éprouvent simultanément des difficultés pour comprendre le sens des formules et comportement sociaux que les autres utilisent habituellement. (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a, p21-22) [73].

Nous avons donc défini à partir des résultats obtenus au score de compréhension immédiate le niveau académique correspondant pour chaque enfant.

Au vu des importantes inégalités de niveaux observées chez les enfants sourds et chez les enfants dysphasiques, nous avons été contraintes de constituer deux groupes contrôles « compréhension » distincts. Un groupe en vue d'une comparaison avec les performances des enfants dysphasiques, un deuxième groupe en vue d'une comparaison avec les performances des enfants sourds. Chacun des deux groupes est constitué de 9 enfants (cf. annexe 6). Pour connaître le niveau scolaire correspondant au niveau de compréhension obtenu à l'ELO, nous avons utilisé les moyennes et écarts-types fournis dans le livret d'instruction de l'ELO.

Critère d'inclusion :

Enfant se situant dans le niveau académique recherché pour un appariement avec le niveau de compréhension des enfants des deux groupes sourds et dysphasiques

Critères d'exclusion

Enfants suivis en orthophonie pour des troubles spécifiques du langage

Enfant présentant un TED
Enfant présentant un trouble sensoriel invalidant
Enfant présentant des antécédents de troubles neurologiques
Enfant présentant une déficience mentale
Enfant ayant sauté une classe
Enfant ayant redoublé
Enfant bilingue

III. METHODOLOGIE

III. 1. Les épreuves du pré-test

Nous rappelons qu'en 2004, Mme Bigouret avait choisi 22 épreuves de la batterie Isadyle pour étudier le profil linguistique détaillé des enfants dysphasiques de son étude. Compte tenu du plus grand nombre d'enfants intégrés à notre recherche et de notre volonté d'établir un groupe contrôle niveau de « compréhension », nous avons choisi d'utiliser les épreuves de la batterie d'évaluation du langage oral de Khomsi (ELO) (2001) dans une perspective de screening. Nous avons également inclus des épreuves de mémoire de travail. La durée du pré-test est de 30 minutes.

III. 1. A. ELO

Un critère d'arrêt a été utilisé selon l'âge des enfants pour les épreuves le proposant.

1 **lexique en réception** : l'enfant choisit une image parmi quatre en fonction d'un nom proposé.

2 **lexique en production** : l'enfant doit dénommer des images correspondant à des objets qui lui sont plus ou moins connus.

3 **compréhension (C2) (C1 si C2 échouée)** : la partie C2 est proposée en première intention puisqu'elle concerne les enfants à partir de la moyenne section de maternelle. L'enfant doit désigner l'image qui correspond à l'énoncé qu'on lui fournit parmi une planche de quatre images. Si l'enfant est en échec pour C2, il se voit proposer les items de C1.

4 **production linguistique (production énoncé E)** l'enfant doit compléter l'énoncé qu'on lui propose à partir d'une image avec la forme morphosyntaxique attendue.

Nous invitons le lecteur à se référer à la batterie de tests pour connaître les détails spécifiques de passation et les critères de cotation. Ces épreuves nous ont permis d'avoir une représentation globale des capacités d'expression et de compréhension des enfants et d'établir un niveau compréhension, à partir duquel nous avons ainsi pu dégager des observations plus spécifiques concernant les habiletés pragmatiques à l'aide du protocole de Mme Bigouret.

III. 1. B. Empan de mots monosyllabiques et empan de chiffres endroit et inverse

Nous avons décidé d'intégrer dans nos épreuves précédant le protocole des épreuves de mémoire verbale immédiate de mots monosyllabiques et de chiffres et une épreuve de mémoire de travail (empan inverse de chiffres). La réussite à une épreuve de restitution de récit est entre autres liée aux capacités de mémoire de travail, il nous semblait donc important de connaître les capacités de nos populations.

L'épreuve de mots monosyllabiques est issue d'un test créé par Masquelier (1989) et étalonné par Dalla Piazza (1994) [26]. L'enfant doit écouter la liste de mots (d'abord 2 mots, puis 3 jusqu'à 7) puis immédiatement la répéter en respectant l'ordre des mots. Le critère d'arrêt consiste à arrêter l'épreuve dès deux listes échouées à la suite. Nous avons ensuite comptabilisé un point par liste réussie et avons utilisé la note brute.

L'épreuve d'empan de chiffres endroit et inverse est issue de la CMS, échelle de mémoire pour enfants de Cohen (2001) [15]. Le déroulement de l'empan endroit est semblable à l'épreuve précédente. L'enfant écoute puis répète les chiffres en respectant l'ordre. L'empan inverse consiste à donner une liste de chiffres à l'enfant, celui-ci doit nous la répéter à l'envers, du dernier au premier chiffre ce qui demande un maintien et une manipulation de ces chiffres en mémoire de travail. Le critère d'arrêt est le même que pour l'épreuve d'empan de mots. Enfin, même si cette épreuve est étalonnée, nous avons décidé d'utiliser le score brut pour avoir une notation similaire à l'empan de mots et pouvoir utiliser ces scores pour faire nos corrélations avec les récits.

III. 2. Les épreuves du protocole de pragmatique

Nous rappelons que ces épreuves sont issues d'un protocole élaboré par Mme Bigouret en 2004 dans le cadre de son travail de fin d'études pour l'obtention du diplôme de « licenciée en logopédie » de l'université libre de Bruxelles.

Ce protocole, dont la passation dure 30 minutes en moyenne, se compose de 4 épreuves : communication référentielle, dialogue injonctif, jeu symbolique et restitution de récit, dont nous détaillons le contenu, les conditions de passation et le système de cotation. Le score global aux quatre épreuves est de 150 points maximum.

L'ensemble des 4 épreuves a été filmé pour chaque enfant et le contenu a été intégralement retranscrit pour chaque enfant (cf. annexe 12)

Nous précisons également que nous avons décidé de faire une étude comparative inter groupes. Cette décision nous amène à avoir un traitement quantitatif des productions réponses des enfants. Mme Bigouret avait quant à elle privilégié une étude de cas multiples permettant une analyse beaucoup plus qualitative des productions. Nous avons donc décidé de modifier les critères d'analyse utilisés par Mme Bigouret dans sa méthode de recueil des résultats (voir à ce sujet Bigouret, 2004) [8]. Nous avons conservé, l'analyse de compréhension des actes de langage, l'analyse de la restitution des éléments essentiels et secondaires des récits à l'expérimentateur et au profane. Nous avons adapté et sélectionné le reste de nos analyses à la taille de notre échantillon d'étude en fonction de critères que nous présentons ci-dessous.

III. 2. A. L'épreuve de communication référentielle

III. 2. A. a. Description de l'épreuve

4 dessins (cf. annexe 7), ne différant que par certains détails (couleur, configuration des objets dans l'espace et présence/absence de certains éléments), sont présentés à l'enfant. L'évaluateur, séparé de l'enfant par un lutrin, a, de son côté, les mêmes dessins. L'enfant choisit un dessin parmi les 4 sans le montrer ou préciser son choix à l'examineur et il décrit le dessin à l'expérimentateur qui doit deviner celui dont il s'agit, le plus vite possible.

Objectif : vérifier la capacité de décentration mentale de l'enfant et sa capacité à prendre en compte l'état de connaissance de l'interlocuteur ; vérifier également si l'enfant peut sélectionner les informations à fournir de façon pertinente.

III. 2. A. b. Conditions de passation

Avant de commencer, nous proposons une dénomination de l'ensemble des éléments présents sur les dessins à l'enfant. Les mots sont donnés à l'enfant s'il ne les connaît pas. L'évaluateur n'intervient que si l'enfant ne parvient pas à initier la description ou à la poursuivre.

Consigne : « choisis une image sans me montrer laquelle. Tu dois me décrire ton image pour que je devine laquelle c'est, le plus vite possible ».

III. 2. A. c. Cotation

Un tableau nous a permis de coter cette épreuve (cf. annexe 11). Nous avons attribué 20 points dès qu'un couple pertinent était énoncé. Nous avons pris en compte les mentions d'éléments inutiles et non pertinents et avons retiré 1 point par élément au 20 points de départ. Enfin, nous avons également soustrait 1 point par étayage au score de départ. C'est donc une cotation régressive.

III. 2. B. Epreuve de dialogue injonctif

III. 2. B. a. Description de l'épreuve

L'enfant décrit à l'expérimentateur comment construire un clown en polystyrène. Il a devant lui un ensemble de pièces nécessaires à la construction et d'autres qui ont une fonction parasite. L'enfant doit ainsi préciser les différents critères de couleur, forme et taille pour que l'examineur prenne la pièce adéquate. L'enfant n'a pas le modèle fini sous les yeux.

Objectifs : évaluer la capacité de l'enfant à formuler des ordres pertinents à l'interlocuteur en vue de construire un clown, évaluer la capacité de l'enfant à planifier ses explications et à expliciter verbalement les différentes pièces à agencer, vérifier la précision des termes et des moyens verbaux (fonctions des tours de parole) utilisés par l'enfant pour guider l'expérimentateur dans sa construction.

III. 2. B. b. Conditions de passation

Le clown construit est d'abord présenté à l'enfant et une dénomination des différentes parties du corps est préalablement proposée à l'enfant.

Le clown est ensuite déconstruit par l'expérimentateur et mélangé avec les pièces distrayantes sous les yeux de l'enfant. A la fin, l'examinateur montre son propre clown à l'enfant et lui demande si les constructions sont bien identiques.

Consigne : « dis moi comment je fais pour construire mon clown »

III. 2. B. c. Cotation

Nous avons utilisé un tableau (cf. annexe 11) avec comptage du nombre d'informations concernant le nom des pièces à fournir, les critères taille, couleur, forme et la position dans l'espace. Nous avons attribué 2 points par information donnée spontanément, 1 point si l'information est mentionnée après étayage de l'adulte et 0 si une information n'était pas fournie malgré les étayages. Nous avons également soustrait 1 point au score total par élément parasite mentionné (scores bleus dans l'annexe 8). Le score maximum est de 42.

III. 2. C. Epreuve de jeu symbolique

III. 2. C. a. Description de l'épreuve

L'enfant est engagé avec l'expérimentateur (« la maman ») dans un jeu de « faire semblant », ils doivent manger. Pendant ce « temps de table », « la mère » refuse que l'enfant aille visiter son copain de classe. Ainsi, l'enfant va devoir argumenter pour que sa « mère » change d'avis. L'expérimentateur produit un certain nombre d'actes de langage indirects tout au long du jeu.

Objectif : évaluer la capacité à entrer dans le jeu symbolique, évaluer la compréhension des actes de langage indirects et des implicatures conversationnelles.

III. 2. C. b. Conditions de passation

L'expérimentateur et l'enfant sont assis à une table dressée pour un dîner (cf. annexe 7), l'expérimentateur suit la trame du dialogue (cf. annexe 9).

Consigne : « On va jouer à faire semblant que je suis ta maman et que tu es un enfant, on est en train de manger et on parle »

III. 2. C. c. Cotation

Nous avons utilisé la grille compréhension des actes de langage pour comptabiliser le nombre d'énoncés compris (voir annexe 11). Nous avons attribué 1 point par réponse adéquate sous-entendant la compréhension de l'acte de langage en question. Le score maximum est de 18.

III. 2. D. La restitution de récit

III. 2. D. a. Description de l'épreuve

Temps 1 : l'expérimentateur lit une histoire inconnue à l'enfant qui la lui restitue juste après.

Temps 2 : l'enfant raconte l'histoire à un autre interlocuteur qui ne connaît pas l'histoire.

Objectif : évaluation de la capacité de l'enfant à comprendre et restituer un récit entendu à l'expérimentateur qui a raconté l'histoire puis à une personne profane qui ne l'a pas entendue. Ce changement d'interlocuteur permet de vérifier si l'enfant adapte son langage en fonction de l'interlocuteur, s'il tient compte de la connaissance d'autrui.

III. 2. D. b. Conditions de passation

L'expérimentateur raconte l'histoire (cf. annexe 10) à l'enfant et celui-ci la restitue à l'examinateur, puis une personne qui n'a pas assisté au récit du 1^{er} examinateur écoute de nouveau le récit de l'enfant.

Consigne : « écoute bien, je te raconte une histoire que tu vas me redire et que tu rediras encore une autre fois à...qui ne la connaît pas. »

III. 2. D. c. Cotation

Une grille (cf. annexe 11) permet de comptabiliser le nombre et la mention d'informations principales et secondaires produites par l'enfant pour chacun des deux récits. Nous obtenons deux scores par récit. Au niveau du score des éléments secondaires, pour le deuxième récit, un point a été attribué à l'enfant lorsqu'il produisait un élément introductif du type « c'est l'histoire de » et un point lorsqu'il produisait un élément conclusif du type « voilà/c'est fini » (scores verts quand 1 des 2 éléments mentionnés et scores rouges quand les 2 sont utilisés, cf. annexe 8). Ces deux éléments constituant des témoins de l'adaptation à

l'interlocuteur profane. Le score pour les éléments essentiels est sur 18 et le score pour les éléments secondaires sur 17, la note globale pour chacun des récits est sur 35.

Nous avons également utilisé un ratio nombre de morphèmes/temps afin d'estimer les différences d'informativité entre les enfants.

III. 3. Critères d'analyse communs à différentes épreuves entrant dans la cotation

III. 3. A. Le temps

Chaque épreuve a été chronométrée, nous avons ajouté cette donnée, le protocole de Mme Bigouret ne prenait pas en compte les temps de latence.

III. 3. B. L'étayage pour les épreuves de communication référentielle et de dialogue injonctif.

Mme Bigouret avait intégré cette donnée dans son évaluation des habiletés conversationnelles.

Il était important de rendre compte de la nécessité plus ou moins grande de l'intervention de l'adulte sur ces épreuves qui expose l'efficacité et l'autonomie de l'enfant dans la sélection de l'information en fonction d'un terrain commun.

L'évaluateur suit une trame particulière pour l'étayage. Sans intervenir au départ, il ne prend la parole que si l'enfant n'initie pas la description (pour la communication référentielle) ou les consignes (pour le dialogue injonctif) et l'étayage suit une gradation depuis la question la plus ouverte à la question la plus fermée selon le discours de l'enfant.

Notre score d'étayage est la somme du nombre de demandes de clarification, du nombre de relances et du nombre de demandes de confirmation.

Le score d'étayage ne comprend pas les rares formules étayantes produites pour certains enfants au niveau du récit. Seuls quelques enfants se sont vus aider lorsqu'ils ne parvenaient pas à initier le récit ; nous avons souhaité garder l'aspect de discours monogéré inhérent au récit. Comme Mme Bigouret, nous avons considéré l'étayage pour cette épreuve uniquement comme un recours pour garantir la possibilité d'une narration (Bigouret, 2004) [8].

III. 3. C. Les aspects de la communication non verbale

En nous appuyant sur la distinction opérée par Mc Neill entre gestes non verbaux et gestes co-verbaux (battements, butterworths, déictiques, iconiques, emblématiques, métaphoriques) (cité par Ferré, 2011) [40], nous avons choisi de dénombrer, parmi les gestes réalisés par les enfants, les types d'adaptateurs (appartenant à la catégorie des gestes non verbaux) d'une part et les types de gestes coverbaux (sans distinctions de catégories spécifiques) d'autre part.

III. 3. D. Le pourcentage de réussite aux épreuves

Afin de savoir s'il existe une différence dans la réussite aux épreuves proposées parmi les différents groupes d'enfants, nous avons réalisé un pourcentage de réussite par épreuve pour chaque enfant ce qui nous permet de comparer les épreuves entre elles alors qu'elles ont un score total à chaque fois différent.

IV. PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS

Pour rendre compte de nos résultats, nous avons choisi de les présenter sous formes d'histogrammes pour les comparaisons de moyennes et de tableaux pour les corrélations. Les histogrammes permettent une visualisation globale et rapide de nos comparaisons intergroupes et intragroupes.

Les tests statistiques utilisés pour cette étude ont été réalisés avec le logiciel JMP version 10.0.

Compte tenu des effectifs de chacun de nos groupes, nous avons opté pour le test non paramétrique U de Mann-Whitney qui permet la comparaison de deux groupes indépendants pour une variable quantitative et le test de Wilcoxon pour la comparaison de groupes appariés sur une variable quantitative.

Pour les corrélations, nous avons utilisé la corrélation de Spearman, corrélation non paramétrique adaptée aux petits groupes inférieurs à trente sujets.

Une différence est significative donc transposable à la population générale, lorsque l'hypothèse nulle est réfutée. Pour toute probabilité à moins de 5% ($p < 0.05$), la différence est

significative et donc la probabilité de l'hypothèse nulle est trop faible et rejetée. C'est-à-dire que la probabilité d'obtenir des résultats similaires par hasard est inférieure à 5%.

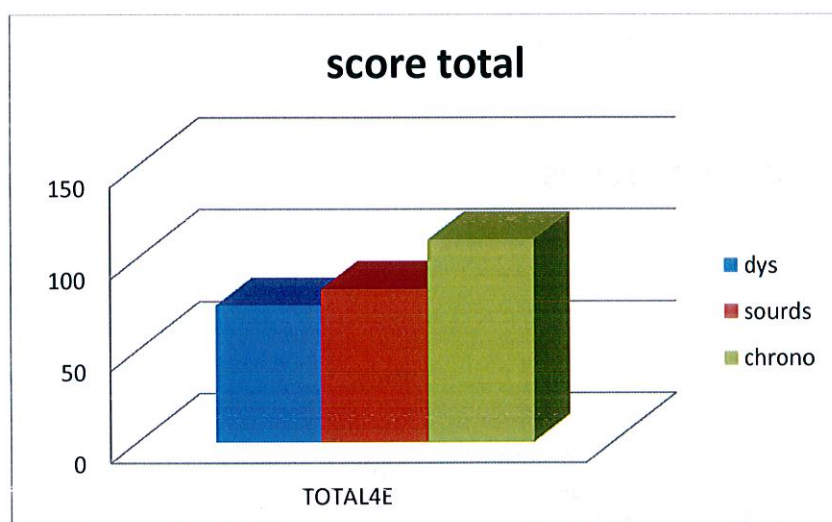
Si $p > 0,05 \rightarrow$ le résultat n'est pas significatif

Si $p < 0,05 \rightarrow$ le résultat est significatif

IV. 1. Comparaison des habiletés pragmatiques entre les populations étudiées et les populations contrôles.

IV. 1. A. Comparaisons avec le groupe « âge chronologique »

IV.1. A. a. Score total



TOTAL4E : score total aux 4 épreuves

L'histogramme permet de visualiser que la moyenne du score total aux 4 épreuves du protocole est largement supérieure pour le groupe contrôle que pour les deux autres groupes.

	N	M	P
DYSPHASIQUES	9	74,3	0.0054
CCh	9	110	

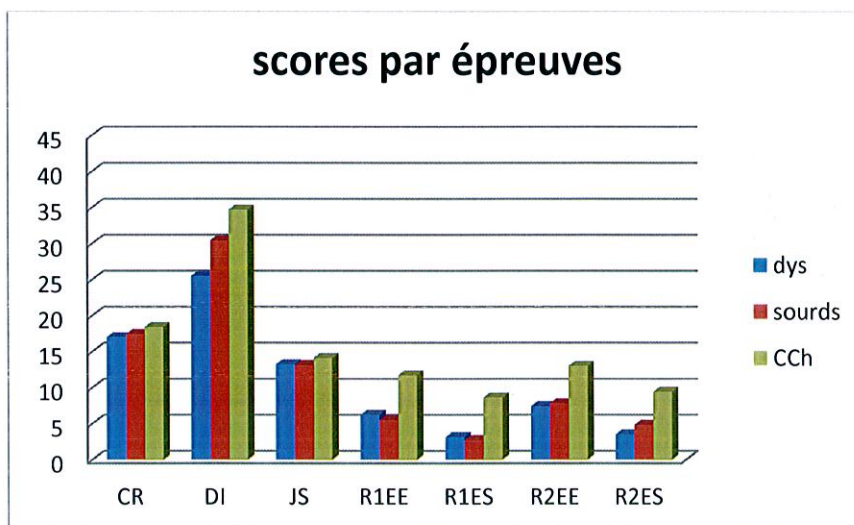
Le test U de Mann-Whitney met en évidence une différence significative entre les moyennes des scores globaux du groupe des enfants dysphasiques et du groupe contrôle avec une valeur statistique (S) de 53.5.

	N	M	P
SOURDS	9	83,2	0.0062
CCh	9	110	

Le test U de Mann-Whitney met en évidence une différence significative entre les moyennes des scores globaux du groupe des enfants sourds et du groupe contrôle avec une valeur S de 54.

Nous retrouvons donc une différence significative avec le groupe contrôle pour les deux groupes étudiés. Ces résultats mettent en évidence des difficultés pragmatiques chez les enfants sourds et les enfants dysphasiques au regard des enfants de même âge chronologique.

IV. 1. A. b. Scores par épreuve



CR : communication référentielle DI : dialogue injonctif JS : jeu symbolique

R1EE : Récit 1 éléments essentiels R1ES : Récit 1 éléments secondaires

R2EE : Récit 2 éléments essentiels R2ES : récit 2 éléments secondaires

Le graphique montre que les moyennes du groupe contrôle pour chaque épreuve sont supérieures à celle des deux groupes étudiés.

	CR	DI	JS	R1EE	R1ES	R2EE	R2ES
DYS	17	25,5	13,2	6,2	3,1	7,4	3,5
CCH	18,4	34,7	14,1	11,7	8,6	13	9,4
S	74	51	78.5	63.5	53	61	51
P	0.3130	0.0026	0.5521	0.0571	0.0045	0.0335	0.0025

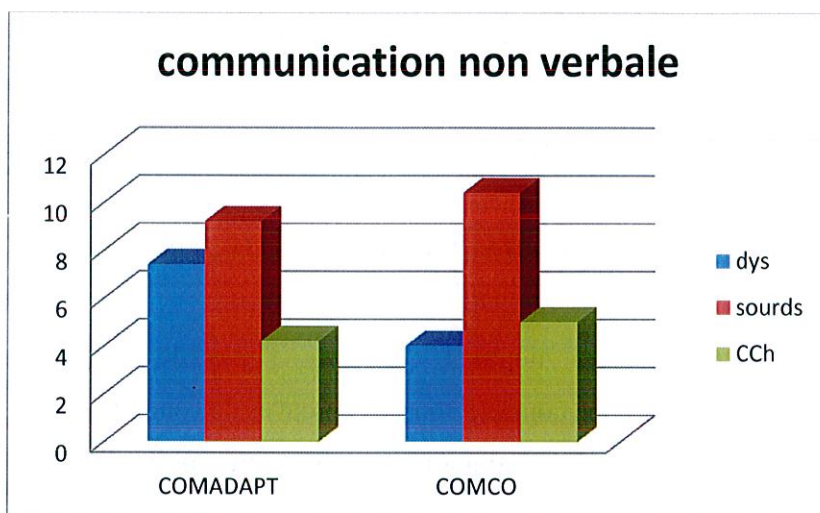
Les résultats statistiques non paramétriques montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les dysphasiques et le groupe contrôle pour les épreuves de communication référentielle, jeu symbolique et pour la première restitution de récit au niveau des éléments essentiels. Il est cependant important de remarquer que la valeur « p » pour R1EE est à la limite du seuil de significativité. Nous pensons qu'avec un groupe plus important la significativité ressortirait. Une différence significative est mise en évidence pour les épreuves de dialogue injonctif et pour les autres scores de récit.

	CR	DI	JS	R1EE	R1ES	R2EE	R2ES
SOURDS	17,4	30,4	13,1	5,5	2,7	7,8	4,8
CCH	18,4	34,7	14,1	11,7	8,6	13	9,4
S	87	59.5	77	56.5	50	60.5	56.5
P	0.9272	0.0238	0.4658	0.0115	0.0019	0.0297	0.0114

Les résultats statistiques non paramétriques montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les sourds et le groupe contrôle pour les épreuves de communication référentielle et jeu symbolique. Une différence significative est mise en évidence pour les épreuves de dialogue injonctif et pour tous les scores de récit.

Ainsi les performances entre les deux groupes étudiés sont pratiquement similaires par rapport à celles du groupe âge chronologique.

IV. 1. A. c. Scores en communication non verbale



COMADAPT : nombre de gestes adaptateurs

COMCO : nombre de gestes co-verbaux

Les sourds utilisent en moyenne plus de gestes adaptateurs et de gestes co-verbaux que les dysphasiques et le groupe contrôle.

	DYS	CCH	S	P
COMADAPT	7,4	4,2	102	0.1519
COMCO	4	5	69.5	0.1669

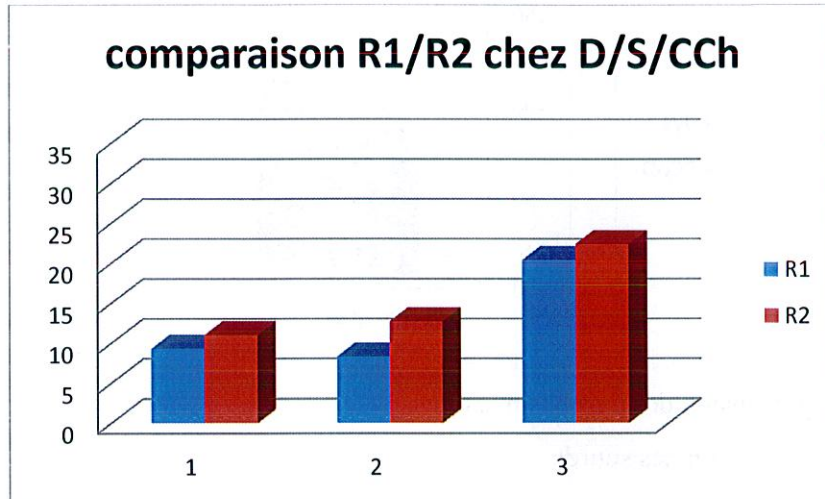
Il n'y a pas de différence significative entre les dysphasiques et le groupe contrôle au niveau de la communication non-verbale.

	SOURDS	CCH	S	P
COMADAPT	9,2	4,2	102.5	0.1405
COMCO	10,4	5	114.5	0.0115

Le test U de Mann-Whitney montre une différence significative au niveau des gestes co-verbaux entre les sourds et le groupe contrôle.

Les sourds ont une communication non-verbale plus riche que les dysphasiques et le groupe contrôle.

IV. 1. A. d. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit.



1 : dysphasiques, 2 : sourds, 3 : CCh

R1 : récit 1 R2 : récit 2

L'histogramme montre pour les 3 groupes un récit 2 plus riche en informations que le récit 1.

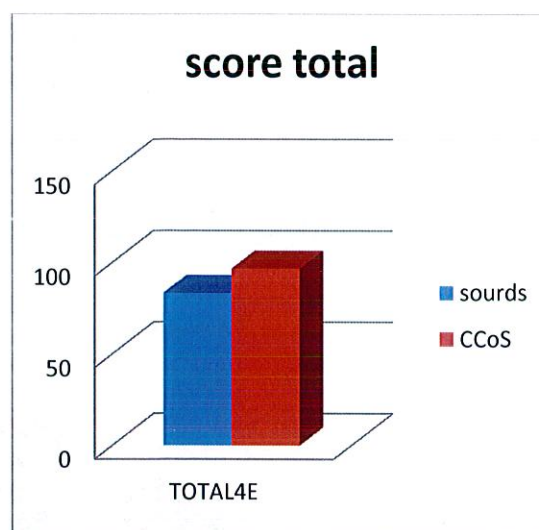
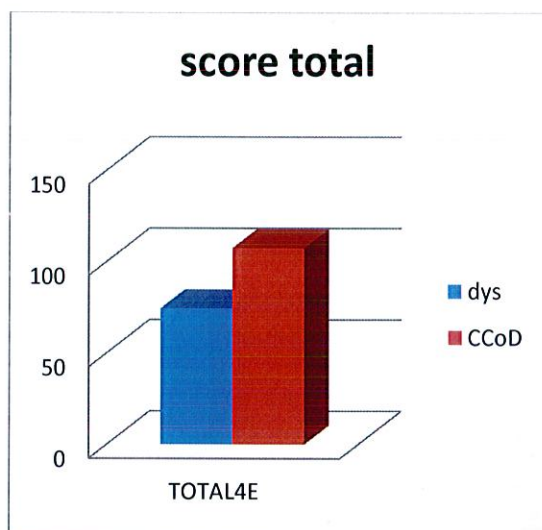
	R1	R2	S	P
DYS	9,3	11	9.000	0.2500
CCH	20,4	22,4	11.50	0.2188
SOURDS	8,3	12,7	20.50	0.0117

Le test de Wilcoxon ne démontre pas de différence significative entre les scores aux récits 1 et 2 pour les groupes dysphasiques et âge chronologique. Par contre, une différence significative est observée pour le groupe des sourds.

Le second récit des enfants sourds est significativement plus riche que leur premier récit. Cette affirmation ne se vérifie pas chez les dysphasiques.

IV. 1. B Comparaisons avec le groupe « âge compréhension »

IV.1. B. a. Score total



CCoD : groupe contrôle compréhension des dysphasiques

CCoS : groupe contrôle compréhension des sourds

Les histogrammes témoignent d'un meilleur score global pour les enfants contrôles compréhension que ce soit pour la comparaison avec les sourds ou pour celle avec les dysphasiques.

	M	S	P
DYSPHASIQUES	74,3	57	0.0133
CCoD	107,4		

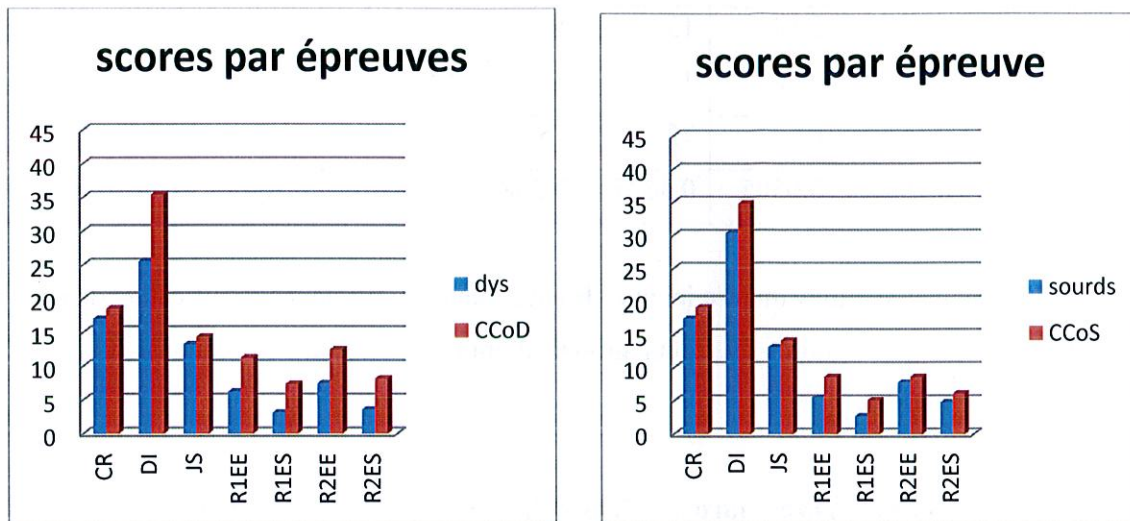
	M	S	P
SOURDS	83,2	70	0.1851
CCoS	96,6		

Les tests U de Mann et Whitney mettent en évidence une différence significative entre les dysphasiques et les enfants contrôles compréhension dans les moyennes de score global. Il n'existe pas une telle différence pour les enfants sourds comparés avec les enfants du groupe compréhension associé.

Comparés à des enfants de leur niveau de compréhension, le score global moyen des enfants sourds n'est pas significativement différent de celui des enfants contrôles compréhension alors que l'on constate un score significativement plus bas pour les

enfants dysphasiques lorsqu'ils sont comparés aux enfants de même niveau de compréhension qu'eux.

IV. 1. B. b. Scores par épreuve



Les graphiques mettent en évidence que les moyennes des enfants contrôles « niveau compréhension » sont toujours supérieures à celles des enfants de la population étudiée, quel que soit le type d'épreuve.

	CR	DI	JS	R1EE	R1ES	R2EE	R2ES
DYS	17	25,5	13,2	6,2	3,1	7,4	3,5
CCoD	18,5	35,4	14,3	11,2	7,6	12,4	8,1
S	65.5	51	75.5	66.5	62.5	58.5	51
P	0.0770	0.0026	0.3851	0.1007	0.0459	0.0565	0.0180

Les tests statistiques non paramétriques révèlent l'existence d'une différence significative entre les enfants dysphasiques et les enfants contrôles « niveau compréhension » appariés, pour les scores aux épreuves de dialogue injonctif et pour le récit au niveau de la restitution des éléments secondaires. Il n'existe pas de différence pour la communication référentielle, le jeu symbolique et la restitution des éléments essentiels des différents récits. Notons cependant, que pour le deuxième récit, s'il n'apparaît pas de réelle différence significative, la valeur de $P=0,0565$ est tout de même très proche du seuil de significativité. L'hypothèse de l'obtention d'une différence significative avec un échantillon d'enfants plus grand, déjà

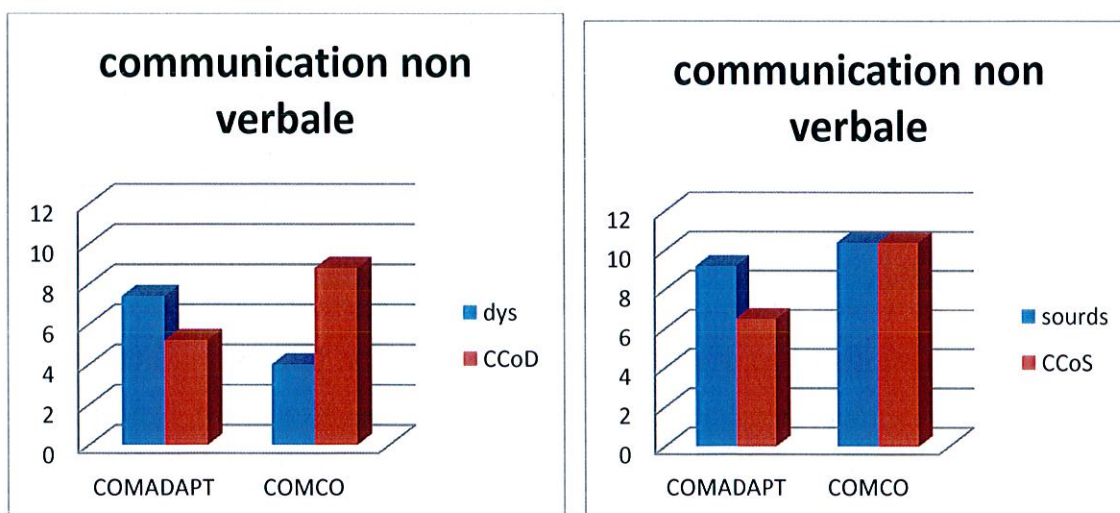
formulée lors de la comparaison avec les enfants de même âge chronologique pour les éléments essentiels du premier récit, est également avancée ici pour les éléments essentiels du deuxième récit.

	CR	DI	JS	R1EE	R1ES	R2EE	R2ES
SOURDS	17,4	30,4	13,1	5,5	2,7	7,8	4,8
CCoS	19,1	34,8	14,1	8,6	5,1	8,6	6,1
S	70.5	63	75	75	73.5	81.5	77.5
P	0.1660	0.0505	0.3625	0.2483	0.3010	0.7553	0.5036

Le test U de Mann et Whitney montre ici une absence totale de différence significative dans la comparaison des enfants sourds avec leur groupe d'enfants « niveau compréhension » pour l'ensemble des épreuves.

Les performances des enfants sourds, à l'ensemble des épreuves, sont proches de celles de leurs pairs de même niveau de compréhension. Chez les enfants dysphasiques, la comparaison avec des enfants typiques de même niveau de compréhension révèle des différences significatives pour le dialogue injonctif et pour la restitution des éléments secondaires dans les deux récits. Les enfants dysphasiques présentent des difficultés dans la réalisation des épreuves pragmatiques qui dépassent leur difficulté de compréhension.

IV. 1. B. c. Scores en communication non verbale



Concernant l'utilisation des adaptateurs, les populations étudiées, présentent toutes deux, en moyenne, un plus grand nombre de types de gestes que les enfants de leurs groupes « contrôles compréhension » respectifs. Pour la communication co-verbale, les enfants dysphasiques utilisent, en moyenne, moins de types de gestes que les enfants du groupe contrôle compréhension associé. Les enfants sourds utilisent de leur côté, la même quantité moyenne de type de gestes co-verbaux que les enfants qui leur sont associés en terme de compréhension.

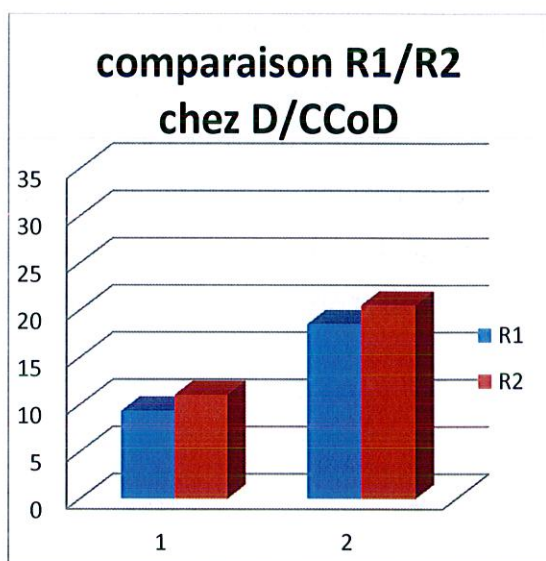
	DYS	CCoD	S	P
COMADAPT	7,4	5,2	57	0.2128
COMCO	4	8,8	61.5	0.0368

	SOURDS	CCoS	S	P
COMADAPT	9,2	6,5	104.5	0.0992
COMCO	10,4	10,4	96	0.3715

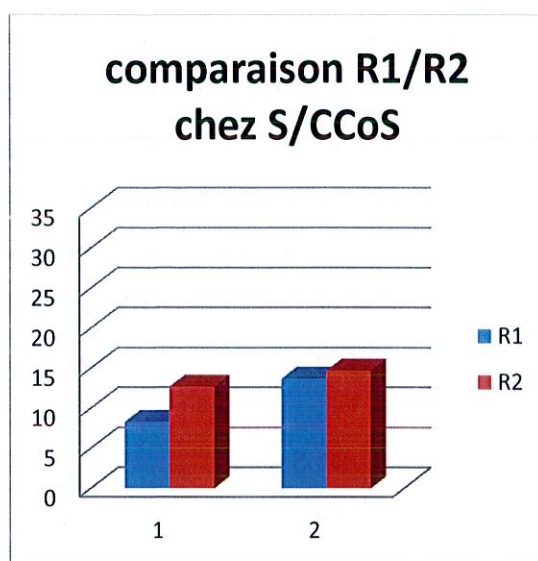
Alors qu'aucune différence significative n'est relevée entre les enfants sourds et leurs pairs de même niveau de compréhension sur l'ensemble des éléments de communication non verbaux étudiés, il existe une différence significative entre dysphasiques et enfants de même niveau de compréhension au niveau de l'utilisation des gestes co-verbaux.

Au sein des éléments de communication non-verbale étudiés, une seule différence significative existe, entre les enfants contrôles compréhension et une des populations d'étude (les dysphasiques), dans l'utilisation des gestes co-verbaux. Les enfants dysphasiques recourent beaucoup moins à ces gestes que les enfants contrôles compréhension correspondants tandis que les enfants sourds présentent un usage de ces gestes semblable à celui de leur groupe contrôle compréhension référent.

IV. 1. B. d. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit.



1 : Dysphasique, 2 : CCoD



1 : Sourds, 2 : CCoS

Quel que soit le récit (à l'évaluateur ou au profane), pour les sourds comme pour les dysphasiques, les enfants contrôles de niveau de compréhension identique obtiennent, en moyenne, un meilleur score pour les épreuves de récit. Pour tous les enfants, le score du premier récit est en moyenne moins bon que celui du deuxième récit.

	R1	R2	S	P
DYS	9,3	11	9.000	0.2500
CCoD	18,5	20,5	20.50	0.0156

Le test de Wilcoxon objective une différence significative entre le score moyen au récit 1 et celui au récit 2 pour les enfants contrôles âge compréhension mais pas pour les enfants dysphasiques.

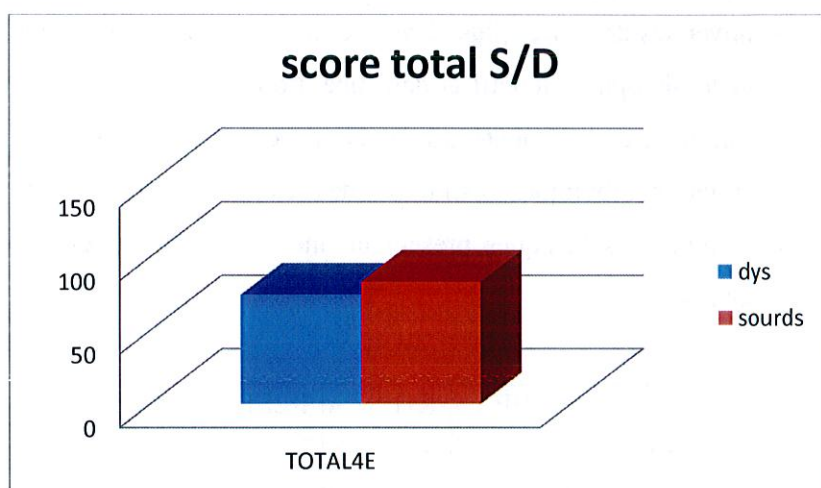
	R1	R2	S	P
SOURDS	8,3	12,7	20.50	0.0117
CCoS	13,7	14,7	7.50	0.3516

Le test non paramétrique met en évidence une différence significative entre le score moyen du récit 1 et celui du récit 2 pour les sourds mais pas pour les enfants contrôles « compréhension ».

Bien qu'ils aient le même niveau de compréhension, les enfants dysphasiques n'améliorent pas l'informativité de leur récit lorsqu'ils le racontent à un profane. Les enfants sourds, à l'inverse, gagnent significativement en informativité en comparaison des enfants contrôles compréhension qui leur sont associés.

IV. 2. Comparaison des habiletés pragmatiques entre les sourds et les dysphasiques.

IV. 2. A. Score total

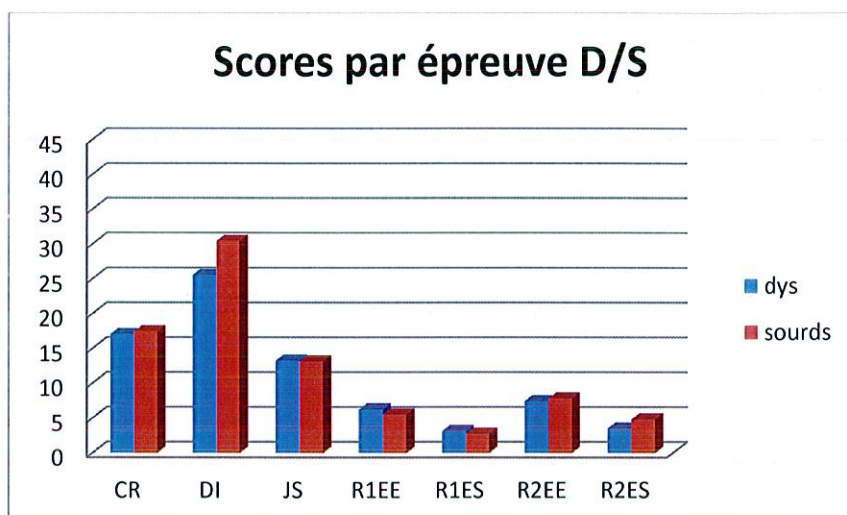


La représentation graphique des moyennes des scores totaux des enfants sourds et des enfants dysphasiques montre une légère différence avec un score total moyen plus élevé au sein de la population sourde qu'au sein de la population dysphasique.

	M	S	P
DYSPHASIQUES	74.3	97.5	0.3094
SOURDS	83,2		

Le test de Wilcoxon atteste l'absence de différence significative entre les scores moyens totaux des deux populations étudiées.

IV. 2. B. Scores par épreuve



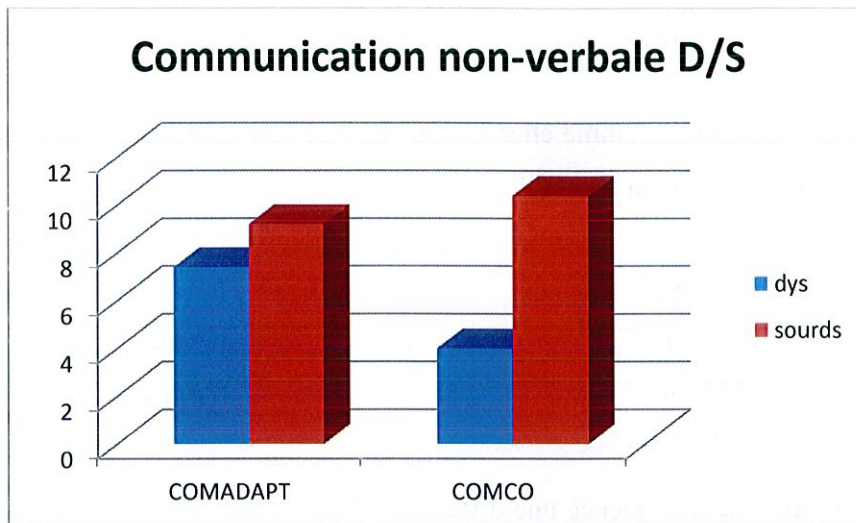
Les histogrammes montrent des moyennes de scores plus élevées chez les enfants sourds que chez les enfants dysphasiques pour le dialogue injonctif et dans une moindre mesure pour la communication référentielle, la restitution des éléments essentiels et secondaires du récit au profane. Pour les autres scores : jeu symbolique, restitution des éléments essentiels et secondaire du premier récit, les enfants dysphasiques présentent une moyenne légèrement plus élevée que celle des enfants sourds.

	CR	DI	JS	R1EE	R1ES	R2EE	R2ES
DYS	17	25,5	13,2	6,2	3,1	7,4	3,5
SOURDS	17,4	30,4	13,1	5,5	2,7	7,8	4,8
S	97	108	85.5	84	89	89	95.5
P	0.3212	0.0510	1.0000	0.9292	0.7873	0.7894	0.3916

Les tests non paramétriques permettent de valider l'hypothèse nulle. Aucune différence significative n'existe entre les scores des enfants sourds et ceux des enfants dysphasiques pour toutes les épreuves.

Les enfants dysphasiques et les enfants sourds présentent des résultats similaires dans les épreuves du protocole d'évaluation des compétences pragmatiques considérées isolément.

IV. 2. C. Scores en communication non verbale



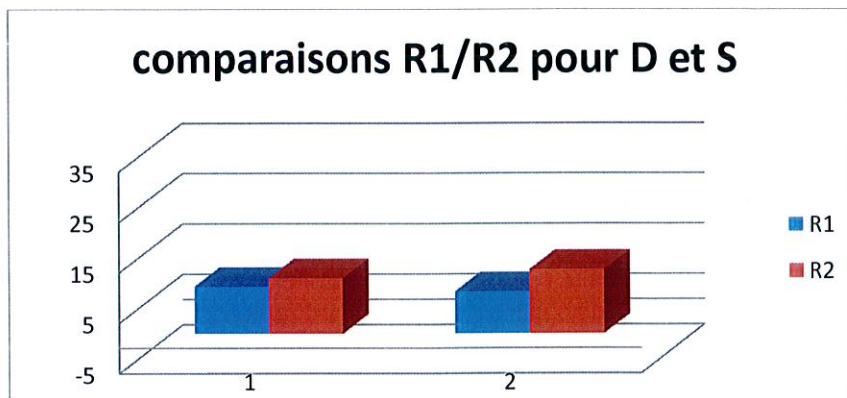
Les sourds recourent en moyenne à un plus grand nombre de types de gestes adaptateurs et co-verbaux que les enfants dysphasiques.

	DYS	SOURDS	S	P
COMADAPT	7,4	9,2	97	0.3281
COMCO	4	10,4	116.5	0.0068

Le test U de Mann-Whitney indique l'existence d'une différence significative entre la population sourde et la population dysphasique au niveau du nombre moyen de types de gestes co-verbaux réalisés.

Les enfants sourds témoignent d'une communication co-verbale plus importante que les enfants dysphasiques.

IV. 2. D. Comparaison des performances entre les deux rappels de récit



1 : Dysphasiques, 2 : sourds

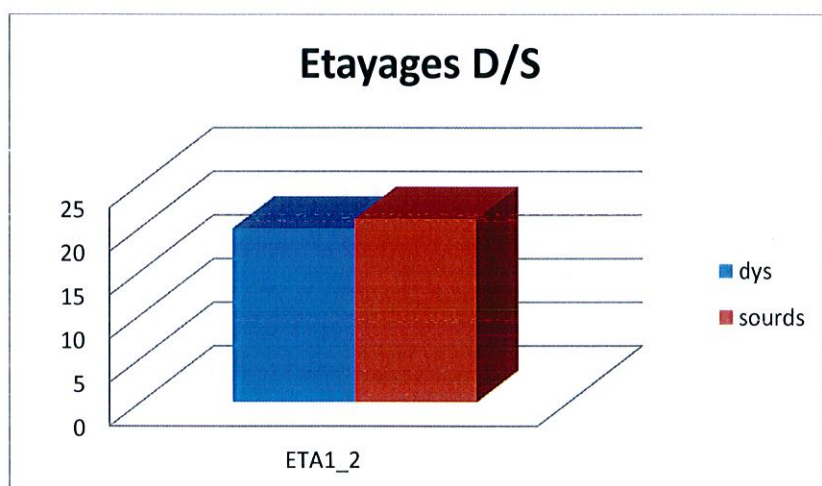
Les graphiques illustrent chez les sourds comme chez les dysphasiques un score moyen plus élevé du récit au profane en comparaison du récit à l'évaluateur.

	R1	R2	S	P
DYS	9,3	11	9.000	0.2500
SOURDS	8,3	12,7	20.50	0.0117

Les tests non paramétriques mettent en évidence une différence significative chez les enfants sourds exclusivement, entre la restitution au premier et au deuxième récit.

Le récit des enfants sourds est significativement meilleur lors du deuxième rappel (au profane) que lors du premier (à l'évaluateur). Pour les enfants dysphasiques, il n'existe pas de telle différence entre les deux conditions de rappel de récit.

IV. 2. E. Comparaison du nombre d'étayage



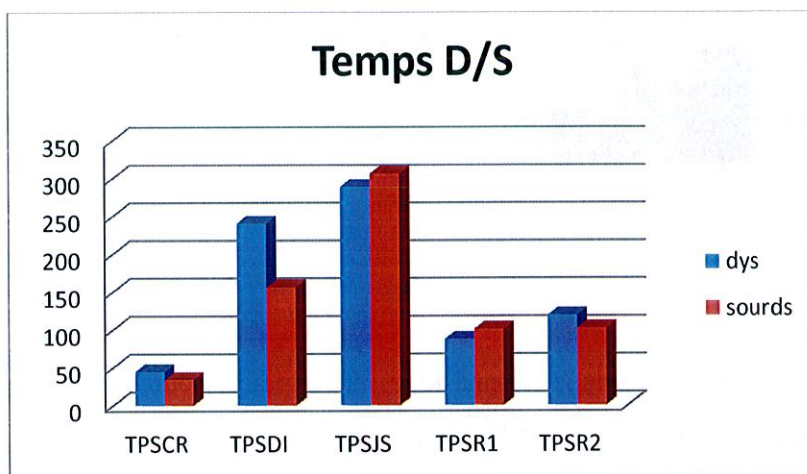
ETA1_2 : score en étayage aux épreuves 1 et 2

L'histogramme montre que les nombres moyens d'étayages des sourds et des dysphasiques sont très proches.

	M	S	P
DYSPHASIQUES	19,5	88.5	0.8249
SOURDS	21		

Le test statistique confirme qu'il n'y a aucune différence significative entre les sourds et les dysphasiques concernant le besoin d'étayage.

IV. 2. F. Comparaison des temps par épreuve



TPSCR : temps à la communication référentielle TPSDI : temps au dialogue injonctif

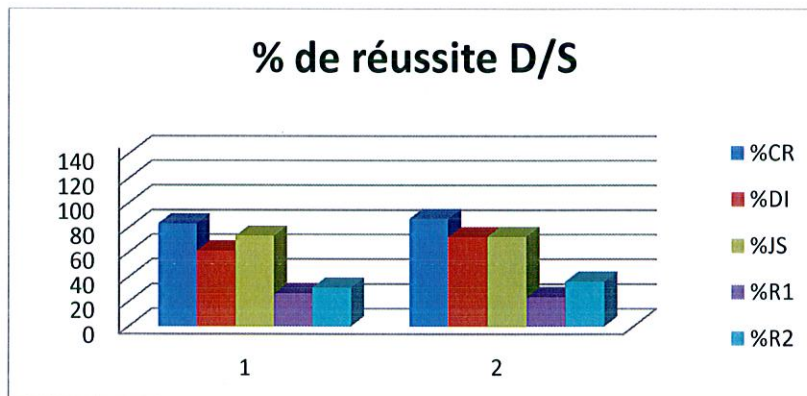
TPSJS : temps au jeu symbolique TPSR1 : temps au récit 1 TPSR2 : temps au récit 2

Nous pouvons noter sur ce graphique que les dysphasiques ont un temps légèrement plus long pour les épreuves de communication référentielle et le récit 2 ; pour le jeu symbolique et le récit 1, les temps sont légèrement plus courts que ceux des sourds. Une différence plus nette apparaît pour l'épreuve de dialogue injonctif avec un temps plus long pour les dysphasiques.

	TPSCR	TPSDI	TPSJS	TPSR1	TPSR2
DYS	44,8	240,8	288,8	87,2	118,9
SOURDS	34	156,3	306,3	100,4	101,6
S	70.5	96	97.5	93	87
P	0.2002	0.3772	0.3096	0.5363	0.9296

Le test non paramétrique U de Mann et Whitney ne démontre aucune différence significative pour le temps des épreuves entre le groupe dysphasiques et le groupe sourds.

IV. 3. Comparaison de l'ordre de complexité des épreuves



1 : Dysphasiques, 2 : sourds

Cet histogramme met en évidence que le groupe dysphasiques et le groupe sourds ont des difficultés similaires : l'épreuve la mieux réussie est la communication référentielle. La plus difficile est le rappel de récit à l'examineur.

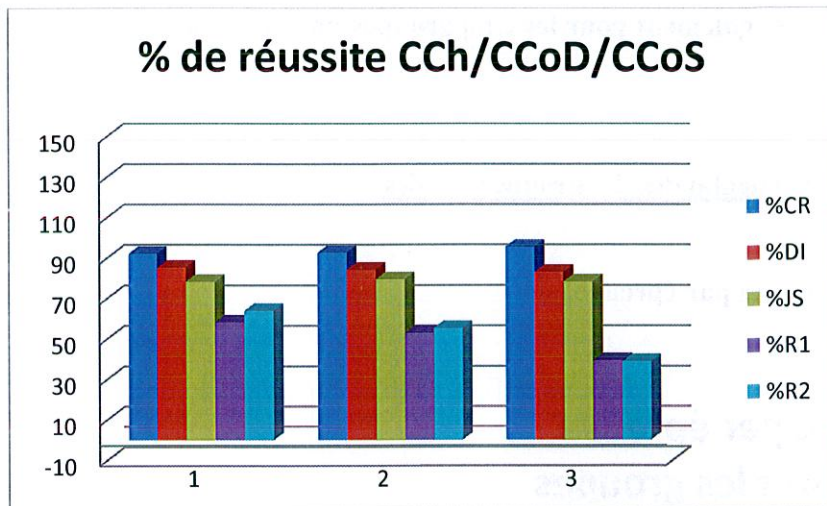
	%CR	%DI	%JS	%R1	%R2
DYS	83,3	61,3	73,4	26,6	31,3
SOURDS	87,2	72,4	72,8	23,7	36,4

Du plus facile au plus difficile :

D : CR, JS, DI, R2, R1

S : CR, JS, DI, R2, R1

Pour les deux groupes, l'ordre de difficulté des épreuves de la plus facile à la plus difficile est le suivant : communication référentielle, jeu symbolique, dialogue injonctif, rappel du récit à un profane, rappel du récit à l'examineur.



1: CCh, 2: CCoD, 3: CCoS

Nous constatons avec ce graphique que les trois groupes contrôles ont le même profil de réussite.

	%CR	%DI	%JS	%R1	%R2
CCh	92,2	85,3	78,3	58,3	64
CCoD	92,7	84,3	79,5	52,9	55,3
CCoS	95,5	83	78,3	39,3	38,8

Du plus facile au plus difficile :

CCH : CR, DI, JS, R2, R1

CCoD : CR, DI, JS, R2, R1

CCoS: CR, DI, JS, R2, R1

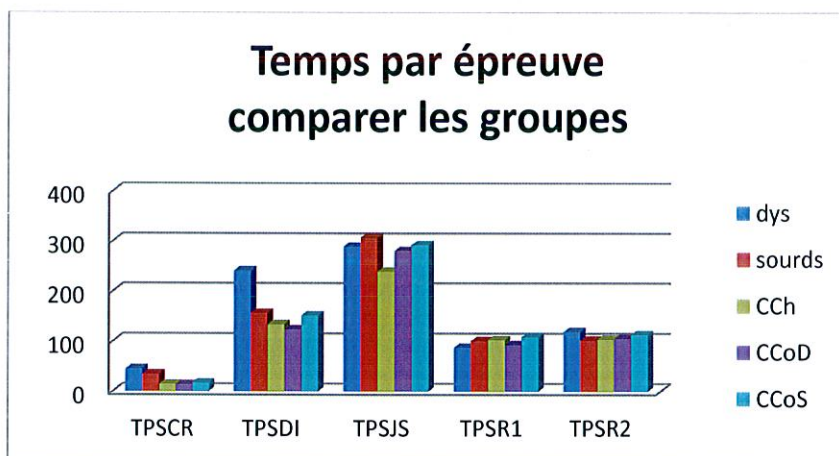
Pour les trois groupes, l'ordre de difficulté des épreuves de la plus facile à la plus difficile est le suivant : communication référentielle, dialogue injonctif, jeu symbolique, rappel du récit à un profane, rappel du récit à l'examineur.

L'ordre de complexité des épreuves diffère entre l'ensemble des groupes contrôles et les deux groupes étudiés au niveau de deux épreuves : pour les contrôles, le dialogue injonctif est plus facile que le jeu symbolique alors que pour les groupes étudiés c'est l'inverse. Par contre, pour tous, l'épreuve la plus réussie est la communication

référentielle. Nous retrouvons également pour les cinq groupes un récit 2 meilleur que le récit 1.

IV. 4. Analyses des particularités des groupes étudiés

IV. 4. A. Les temps par épreuve



Nous pouvons remarquer que l'épreuve la plus rapide pour les 5 groupes est la communication référentielle. La plus longue est le jeu symbolique. Les temps des récits 1 et 2 sont à peu près équivalents. Un groupe se démarque à l'épreuve de dialogue injonctif : les dysphasiques ont besoin de plus de temps que les 4 autres groupes.

	TPSCR	TPSDI	TPSJS	TPSR1	TPSR2
DYS	44,8	240,8	288,8	87,2	118,9
CCh	14,4	133,7	239,3	102,6	104
S	114,5	105,5	113	75,5	52,5
P	0.0118	0.0849	0.0171	0.6270	0.6269

Le test U de Mann et Whitney démontre une différence significative entre les dysphasiques et le groupe contrôle chronologique à l'épreuve de communication référentielle et à l'épreuve de jeu symbolique en faveur du groupe contrôle.

	TPSCR	TPSDI	TPSJS	TPSR1	TPSR2
DYS	44,8	240,8	288,8	87,2	118,9
CCoD	13,5	123,7	280,4	92,7	105,2
S	116	113	90	82	79,5
P	0.0077	0.0171	0.7234	0.7910	0.6270

Entre les dysphasiques et son groupe contrôle compréhension, la différence significative persiste à la communication référentielle. Celle du jeu symbolique n'existe plus. Par contre, une différence significative est objectivée pour l'épreuve de dialogue injonctif.

	TPSCR	TPSDI	TPSJS	TPSR1	TPSR2
SOURDS	34	156,3	306,3	100,4	101,6
CCh	14,4	133,7	239,3	102,6	104
S	100	119	121	88	80
P	0.2161	0.0036	0.0020	0.8597	0.6587

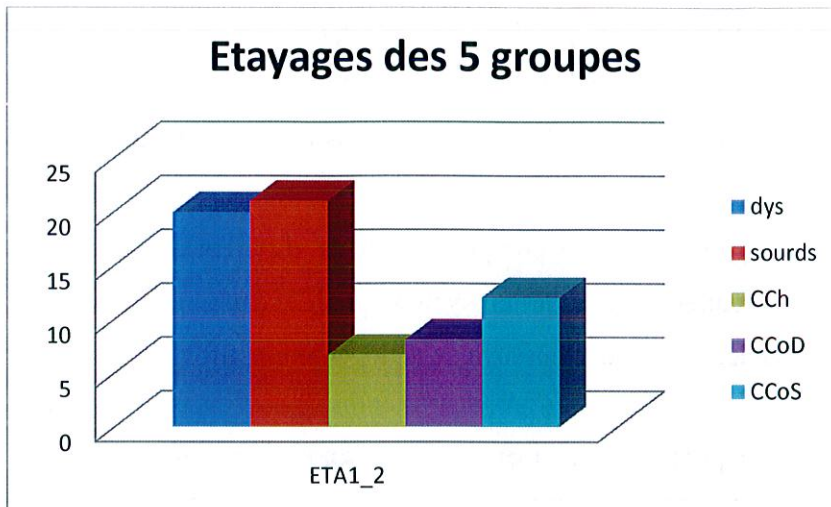
Le test non paramétrique met en évidence une différence significative entre le groupe des enfants sourds et le groupe contrôle chronologique à l'épreuve de dialogue injonctif en faveur du groupe contrôle.

	TPSCR	TPSDI	TPSJS	TPSR1	TPSR2
SOURDS	34	156,3	306,3	100,4	101,6
CCoS	16,6	151,3	291,7	108,5	113
S	102	112	95	87	81
P	0.1568	0.0217	0.4263	0.9295	0.7238

La différence significative est toujours présente pour l'épreuve de dialogue injonctif entre le groupe sourds et son groupe contrôle compréhension.

Ainsi, nous retrouvons des différences significatives concernant les temps des épreuves pour les deux groupes étudiés qui persistent malgré l'appariement avec un groupe de même niveau de compréhension : la communication référentielle pour les dysphasiques et le dialogue injonctif pour les sourds.

IV. 4. B. Le nombre d'étayages



Comme nous pouvons le voir sur cet histogramme, les groupes étudiés ont besoin de beaucoup plus d'étayages que les groupes contrôles, même à niveau de compréhension égal. Le groupe qui en a le moins besoin est le groupe contrôle chronologique. Le groupe contrôle compréhension des sourds est le groupe contrôle qui a le plus besoin d'étayage ce qui n'a rien d'étonnant au vu des niveaux de compréhension de ce groupe.

	M	S	P
DYSPHASIQUES	19,5	102	0.0020
CCh	6,7		

Le test non paramétrique met en lumière une différence significative entre les dysphasiques et le groupe contrôle chronologique en faveur du groupe contrôle.

	M	S	P
DYSPHASIQUES	19,5	119.5	0.0030
CCoD	5,2		

La différence significative est toujours présente en faveur du groupe contrôle compréhension.

	M	S	P
SOURDS	19,5	121	0.0020
CCh	6,7		

Le test U de Mann et Whitney révèle une différence significative entre les sourds et le groupe contrôle chronologique en faveur du groupe contrôle.

	M	S	P
SOURDS	19,5	107	0.0622
CCoS	12		

Quand nous comparons le groupe des enfants sourds avec son groupe contrôle compréhension, il n'y a plus de différence significative en ce qui concerne l'étayage.

Ainsi, alors qu'à même niveau de compréhension, une différence significative persiste pour le groupe des dysphasiques, cette différence s'efface pour le groupe des sourds.

IV. 5. Corrélation empan/récits

TABLEAU MOYENNES EN EMPAN DE MOTS ET RECITS

	Empan de mots	Récit 1	Valeur de la corrélation	P
Dysphasiques	5.1	9.3	0.8478	0.0039
Sourds	5.7	8.3	0.3296	0.3863
CCh	6.6	20.4	0.4366	0.2400
CCoD	6.2	18.5	0.4242	0.2551
CCoS	6.4	13.7	0.5078	0.1628

Le test statistique de corrélation pour petits groupes ne révèle qu'une seule corrélation forte, proche de 1 : corrélation entre le score d'empan de mots et le récit 1 des dysphasiques.

	Empan de mots	Récit 2	Valeur de la corrélation	P
Dysphasiques	5.1	11	0.7560	0.0184
Sourds	5.7	12.7	0.2568	0.5065
CCh	6.6	22.4	0.4680	0.2039
CCoD	6.2	20.5	0.5055	0.1651
CCoS	6.4	14.7	0.5114	0.1594

Entre le score d'empan de mots et le récit, il n'y a aucune corrélation forte sauf pour le groupe des dysphasiques.

TABLEAU MOYENNES EN EMPAN DE CHIFFRES ET RECITS

	Empan de chiffres	Récit 1	Valeur de la corrélation	P
Dysphasiques	7.2	9.3	0.7004	0.0356
Sourds	9.3	8.3	0.2901	0.4489
CCh	12.8	20.4	0.4724	0.1991
CCoD	9.8	18.5	0.5080	0.1626
CCoS	10.8	13.7	0.5994	0.0880

Le test de corrélation révèle une corrélation forte entre le score en empan de chiffres et le récit 1 pour les dysphasiques. Pour tous les autres groupes, les corrélations sont faibles.

	Empan de chiffres	Récit 2	Valeur de la corrélation	P
Dysphasiques	7.2	11	0.6496	0.0583
Sourds	9.3	12.7	0.2119	0.5841
CCh	12.8	22.4	0.5374	0.1356
CCoD	9.8	20.5	0.6088	0.0819
CCoS	10.8	14.7	0.5682	0.1104

Entre le score en empan de chiffres et le récit 2, aucune corrélation forte n'est révélée. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué pour d'autres résultats, la valeur P du groupe dysphasiques est très proche du seuil de différence significative ($P = 0.0583$). La valeur de la corrélation (0.6496) est au-dessus de 0.5 mais relativement éloignée de 1. Il est probable qu'avec un groupe plus large, la corrélation apparaîtrait plus nettement.

En conclusion, nous ne retrouvons pas de corrélation entre les empan de mots ou les empan de chiffres et les scores aux récits 1 et 2 pour le groupe des sourds et les groupes contrôles chronologique et compréhension. En revanche, des corrélations fortes apparaissent à chaque fois ou presque pour le groupe des dysphasiques qui se distingue donc des autres groupes.

DISCUSSION

I. REPRISE DES HYPOTHESES

1) Les enfants typiques appariés en âge chronologique ont de meilleurs résultats sur l'ensemble des épreuves du protocole évaluant les habiletés pragmatiques, en comparaison de leurs pairs présentant une pathologie.

Les analyses quantitatives des scores globaux aux différentes épreuves du protocole confirment les données de la littérature concernant l'existence d'une différence significative dans les habiletés pragmatiques entre les enfants tout-venant et les enfants atteints de dysphasie (e.g. De Weck, 2004 [32], Collette & Schelstraete, 2012 [18]) ou de surdité (e.g. Jeanes, Nienhuys & Rickards, 2000 [56], Lederbeg & Everhart, 2000 [61]). **Notre première hypothèse est vérifiée.**

Néanmoins, cette affirmation est à nuancer au vu des résultats détaillés par épreuves. En effet, il n'apparaît pas de différence significative entre les scores de nos groupes étudiés et les scores du groupe contrôle chronologique aux épreuves suivantes : la communication référentielle et le jeu symbolique. De plus, pour les dysphasiques, nous ne trouvons pas de différence significative aux scores des éléments essentiels du premier récit même si, comme nous l'avons précisé, la probabilité est très proche du seuil de différence. Les performances chut es concernent donc pour les deux groupes étudiés le dialogue injonctif et le rappel de récit. De Weck et Marro (2010) [33] et De Weck et Rosat (2003) [31] chez les dysphasiques ainsi que Lederberg (2006) [62] pour les récits des sourds réalisent les mêmes observations dans leurs études.

2) Les difficultés pragmatiques des enfants pathologiques sont exclusivement dues à leur déficit linguistique. La comparaison des populations d'enfants sourds et d'enfants dysphasiques avec des enfants de même âge compréhension montre des performances similaires aux épreuves évaluant les compétences pragmatiques.

Selon l'hypothèse de Bishop citée par Marc Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005a) [73], les troubles pragmatiques constatés chez les enfants sourds et les enfants dysphasiques sont secondaires à leurs difficultés linguistiques.

Notre hypothèse est validée pour le groupe des enfants sourds. En effet, nous ne retrouvons plus aucune différence significative entre les enfants sourds et leur groupe contrôle compréhension pour le score global ainsi que pour les scores détaillés par épreuve. Compte tenu de ces remarques, les difficultés pragmatiques des enfants sourds seraient bien secondaires à leurs troubles linguistiques. Elles constituent un retard d'acquisition et non un trouble spécifique.

Pour les dysphasiques, en revanche, nous constatons une différence significative persistante pour le score global. Pour les scores par épreuve, nous retrouvons les mêmes différences significatives qu'avec le groupe contrôle chronologique à savoir : dialogue injonctif, éléments secondaires du récit 1 et du récit 2. Pour les éléments essentiels du récit 2 (différence significative présente dans la comparaison avec le groupe chronologique), nous n'avons plus de différence significative mais comme nous l'avons évoqué, la valeur de significativité est très proche du seuil ($p=0.0565$). **Notre hypothèse est donc invalidée pour les dysphasiques.** Les difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques dépassent le seul problème de compréhension. Ainsi, nous ne pouvons affirmer que les difficultés pragmatiques des dysphasiques résultent d'un retard d'acquisition.

Nous pouvons également imputer ces résultats aux conséquences néfastes des stratégies d'évitement développées par les enfants dysphasiques suite aux nombreux échecs rencontrés en situation conversationnelle, hypothèse métapragmatique exposée par Donahue (1987 cité par De Weck & Marro, 2010) [33] (cf. IV. 3. A. e. Les causes de ces difficultés pragmatiques chez les enfants dysphasiques en interaction, p47).

3) Un trouble structurel (dysphasie) a plus d'impact sur les habiletés pragmatiques qu'un trouble sensoriel (surdité). En ce sens, la comparaison des résultats des enfants dysphasiques et des enfants sourds entre eux montre des résultats supérieurs pour les enfants sourds.

D'après l'article de Hansson, Sahlen et Maki-Torkko (2007) [50], les enfants TDL ont un déficit langagier plus sévère que les enfants sourds moyens à sévères. Les dysphasies sont considérées comme des troubles structurels : « *troubles graves du langage en lien avec le*

dysfonctionnement des structures cérébrales spécifiquement sollicitées lors du traitement de l'information langagière [...]. Elles affectent les compétences structurelles du langage [...] » (Pierart, 2008, p.232) [81].

La surdité est considérée comme un trouble sensoriel puisque : « *Dans le champ médical, la surdité est classiquement décrite comme une altération de la fonction d'audition, quantifiée en fonction du seuil de perception auditive.* » (HAS, 2009, p.30) [51].

Nos résultats statistiques comparatifs entre les scores des dysphasiques et les scores des sourds ne montrent pas de différence significative au score global et aux scores par épreuve. Cependant, au niveau qualitatif, on note souvent un score du groupe des sourds supérieur à celui du groupe des dysphasiques (exemple au score total : les dysphasiques obtiennent une moyenne de 74,3 alors que les sourds obtiennent 83,2). **Notre hypothèse est donc infirmée et nos résultats sont en contradiction avec la littérature.**

Ces résultats peuvent paraître surprenants au regard de nos études comparatives avec les groupes appariés en compréhension. En effet, groupe sourds/groupe compréhension (CCoS) ont des performances égales, alors que la comparaison groupe dysphasiques/groupe compréhension (CCoD) montre un maintien des difficultés chez les enfants dysphasiques. Partant de ce constat, nous devrions observer une différence significative entre les deux groupes étudiés. Néanmoins, précisons que leurs niveaux de compréhension diff rent fortement, ce qui nous a d'ailleurs contraintes à constituer deux groupes compréhension distincts. Ces différences de capacités de compréhension peuvent s'expliquer par la répartition des âges intragroupes. La moyenne d'âge des deux groupes est équivalente mais le groupe des enfants sourds est constitué en majorité d'enfants plus jeunes. Ainsi, nous aurions peut être trouvé des différences significatives en faveur des sourds si les niveaux de compréhension avaient été équivalents.

4) Il existe une différence dans la performance des enfants selon le type d'épreuve entre les groupes étudiés d'une part et les groupe contrôles d'autre part. L'étude intra groupe des pourcentages de réussite pour chaque épreuve montre un ordre de difficulté des épreuves comme suit (de l'épreuve la plus réussie à l'épreuve la plus chut e) : communication référentielle, jeu symbolique, dialogue injonctif et récit pour les deux groupes enfants sourds et enfants dysphasiques.

Cette hypothèse est validée. Enfants sourds et dysphasiques présentent un ordre de difficulté (**CR, JS, DI, R2, R1**) différent de l'ordre des trois groupes contrôles (**CR, DI, JS, R2, R1**). L'épreuve de dialogue injonctif est plus difficile que le jeu symbolique pour nos groupes étudiés alors que pour les groupes contrôle, le dialogue injonctif est plus facile.

Ces résultats peuvent être expliqués par le coût attentionnel de l'exercice : l'enfant doit, tout à la fois, construire le clown correctement, planifier ses explications à l'examineur, organiser son discours qui n'est pas automatique et prendre en compte les connaissances de l'examineur. Les difficultés langagières entraînent une importante mobilisation de l'attention laissant peu de ressources pour le reste. Cette constatation est étudiée par Just et Carpenter (1992 cités par Collette et Schelstraete, 2012) [18]. La double/multi tâche pour les enfants dysphasiques et les enfants sourds est difficile.

De plus, cette épreuve demande de bonnes capacités de théorie de l'esprit et de bonnes habiletés d'inférences. Nous avons remarqué chez tous les enfants tout-venant des capacités à intégrer les premières demandes de clarification et par la suite à les anticiper. Ainsi, ils se mettent à la place de l'interlocuteur et devinent ses besoins futurs. A l'inverse, aussi bien les enfants sourds que les enfants dysphasiques ont pour la majorité besoin d'un étayage important jusqu'à la fin de l'épreuve. Ce retard en théorie de l'esprit est évoqué pour les dysphasiques par Farrar et coll. [38] et pour les sourds par Courtin & Melot [25], et par Hage, Charlier & Leybaert, 2006 [48]. Adams, Clarke et Haynes (2009) [2] évoquent également le retard dans les capacités d'inférences chez les dysphasiques.

L'épreuve de jeu symbolique de notre protocole est une épreuve où l'enfant est beaucoup plus dirigé par l'adulte qui suit lui-même un script précis, l'enfant n'a pas à générer d'informations mais seulement à répondre aux demandes de l'adulte.

5) Les critères temps et nombre d'étayages, signes de difficulté quand ils augmentent, seront plus élevés pour les enfants sourds et pour les enfants dysphasiques que pour les enfants de nos populations contrôles.

Concernant l'étayage, les enfants sourds comme les enfants dysphasiques ont besoin d'un plus grand nombre d'étayages que les enfants contrôles chronologiques. **Notre hypothèse est donc vérifiée à ce niveau.**

Pour la comparaison avec les groupes compréhension, nous retrouvons une différence significative pour les enfants dysphasiques mais pas pour les enfants sourds. Ceci témoigne de

la réalité d'un trouble plus important chez les dysphasiques que chez les sourds avec un besoin de l'intervention de l'adulte plus systématique pour les premiers. Cette constatation confirme les données de la littérature, De Weck et Rosat (2003) [31] pour les dysphasiques et Jeanes, Nienhuys et Rickards (2000) [56] pour les sourds. Le besoin d'étayage peut donc être considéré comme un marqueur de la dysphasie et de la surdité en comparaison des enfants typiques.

Concernant le temps, le chronométrage des épreuves montre une plus grande lenteur aussi bien chez les dysphasiques que chez les sourds quand on les compare à leurs pairs. A noter que ceci n'est pas vérifié pour toutes les épreuves mais pour la communication référentielle et le jeu symbolique pour les dysphasiques et pour le dialogue injonctif chez les sourds. Lorsque l'on compare les groupes étudiés à leurs groupes compréhension respectifs, nous trouvons un maintien de la différence significative pour le temps du dialogue injonctif chez les sourds. Chez les dysphasiques, la différence significative pour la communication référentielle est maintenue, celle du jeu symbolique n'existe plus. Il apparaît par contre une différence significative au niveau du temps pour le dialogue injonctif.

En conclusion, nos groupes étudiés ont besoin d'un délai supplémentaire pour réaliser certaines épreuves même lorsqu'ils sont comparés à des enfants de niveau linguistique égal. Ainsi la prise en compte du temps dans les épreuves de pragmatiques est une donnée discriminante et **notre hypothèse est vérifiée à ce niveau.** Nos deux groupes étudiés ont en moyenne besoin des mêmes temps pour réaliser les épreuves.

Concernant les dysphasiques, il nous semble important d'apporter la remarque suivante : au niveau des scores, les épreuves aussi bien réussies chez les dysphasiques que chez le groupe contrôle sont la communication référentielle et le jeu symbolique. Aucune différence significative n'est ressortie. Au niveau des temps les seules épreuves qui présentent une différence significative sont précisément la communication référentielle et le jeu symbolique. Ainsi, même si la réalisation de ces tâches paraît normale, le chronométrage permet de mettre en évidence que l'enfant dysphasique a besoin d'un temps plus important que ses pairs signant une manifestation silencieuse de ses troubles. Les études sur l'absence d'utilisation du contexte dans les situations conversationnelles pourraient expliquer l'allongement temporel du jeu symbolique (Ryder & Leinonen, 2013) [85]. De plus, Chantraine (1994 cité par Collette et Scheltraete, 2012) [18] évoque les difficultés pour trouver les éléments pertinents rapidement en situation de communication référentielle. Ces remarques ne sont pas valables pour les enfants sourds.

6) Les corrélations entre empan et nombre d'éléments restitués aux récits sont significatives pour tous les enfants.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée pour les groupes contrôles et le groupe des enfants sourds. En revanche, elle est validée pour le groupe des enfants dysphasiques.

En effet, nous retrouvons une corrélation forte entre les résultats en empan de mots et de chiffres et les scores aux récits 1 et 2. Plusieurs articles dans la littérature ont démontré que les enfants dysphasiques ont des troubles de la mémoire à court terme et à long terme verbale, de la mémoire phonologique et de la mémoire de travail. Ainsi, Dodwell et Bavin (2008) [35] affirment la présence d'un lien franc entre ces capacités en mémoire et les capacités en restitution de récit, notamment la mémoire de travail verbale.

Sur le plan qualitatif, les enfants sourds ont en moyenne des scores d'empan plus bas que les enfants tout-venant. Cette observation confirme les données de la littérature (e.g Hamilton, 2011) [49]. Leur score en récit est également inférieur, par conséquent, même si aucune corrélation n'est mise en évidence par le test statistique, il y a certainement un lien de cause à effet.

Ces difficultés de maintien en mémoire de travail du récit entendu, associées aux troubles linguistiques de nos groupes étudiés se ressentent au niveau du débit de parole pour la restitution de récit. Alors que les enfants typiques ont un débit fluide et assez rapide, les enfants dysphasiques et les enfants sourds ont un débit ralenti, saccadé et hésitant montrant leur difficulté à aller chercher les informations retenues et à les formuler. Leur récit manque d'organisation. Ainsi un récit d'enfant typique de même durée qu'un récit d'enfant dysphasique/sourd contiendra davantage d'informations pertinentes et sera plus organisé. Les enfants typiques sont plus informatifs (cf. annexe 12).

7) Les comparaisons intragroupes des scores moyens en récit 1 et en récit 2 montreront des différences significatives pour tous les groupes (Pathologiques et contrôles).

Notre hypothèse est vérifiée uniquement pour le groupe des enfants sourds et le groupe compréhension apparié avec les enfants dysphasiques. Selon la littérature, les enfants dysphasiques ont la même attitude que leurs pairs face à un profane : ils adaptent leur

restitution de récit à l'examineur profane en apportant plus d'informations (Liles, 1985 cité par De Weck & Marro, 2010) [33]. Ainsi nous devrions trouver une différence significative pour tous les groupes contrôles et pour le groupe dysphasique mais les tests statistiques ne mettent pas en évidence une telle différence.

Cependant, rappelons que nos groupes ont de petits effectifs, il est possible qu'avec des groupes plus importants la différence significative ressortirait. En effet, si nous observons les moyennes des deux récits pour chaque enfant, la majorité apporte plus d'informations au récit 2 (cf. annexe 8).

De plus, le premier récit des groupes contrôles est déjà très complet ceci peut expliquer le peu de différence avec le deuxième récit.

8) Les groupes des enfants sourds et des enfants dysphasiques utiliseront plus de types de geste que les groupes contrôles car la communication non-verbale est un moyen de compensation de leurs difficultés verbales.

De Weck et Marro (2010) [33] précisent que les enfants dysphasiques utilisent des énoncés courts, ponctués de moyens non-verbaux dans les conversations. Millet et Estève (2009) [67] présentent les sourds oralistes comme des interlocuteurs utilisant la communication non verbale « *dans l'élaboration de leur vouloir-dire* » (p126). Cependant, elles précisent qu'il existe des différences interindividuelles.

Au niveau des gestes non-verbaux adaptateurs aucune différence significative intergroupe n'apparaît. **Notre hypothèse est donc invalidée pour les adaptateurs.** Pour les gestes co-verbaux, il existe une différence significative entre le groupe contrôle chronologique et le groupe des sourds et entre les dysphasiques et les sourds en faveur des sourds dans les deux comparaisons. **Ces différences étaient attendues.** L'important recours à la communication non verbale chez les enfants sourds peut être attribué à leur déficit sensoriel et au mode de prise en charge orthophonique axé sur la mimo-gestualité dès le plus jeune âge. Nous trouvons également une différence significative entre le groupe des dysphasiques et son groupe contrôle compréhension en faveur du groupe contrôle.

Notre hypothèse n'est donc que partiellement validée.

Rappelons néanmoins que l'utilisation de la communication non verbale est très sensible aux aspects culturels, au mode d'éducation et à la personnalité propre de l'individu, entraînant ainsi des différences interindividuelles importantes.

II. LIMITES

II. 1. Limites de cette étude

L'évaluation des habiletés pragmatiques est un exercice difficile, il n'existe pas à ce jour de modalités idéales. Rappelons que l'évaluation de la pragmatique demeure très subjective.

La première limite de cette étude tient à son aspect quantitatif : selon Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005a, p.25) [73], « *la nature même des troubles se prête mal à toute évaluation quantitative et normative* ».

Une étude qualitative des corpus doit être approfondie.

La deuxième limite de notre étude réside dans la taille de nos groupes trop restreints pour obtenir des résultats suffisamment fiables.

La tranche d'âge 6-11 ans est sans doute trop large au vu du développement rapide des habiletés à ces âges.

Une quatrième limite réside dans notre choix d'appariement avec des groupes contrôles lexiques constitués sur la seule base d'une épreuve de compréhension. Un profil global linguistique aurait permis d'être plus précis.

L'absence de prise en compte du niveau socio-culturel est une limite à notre étude : « *la pragmatique est sans doute l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles* » (Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, 2005a, p.26) [73].

Enfin, l'hétérogénéité de notre groupe de sourds au niveau de l'âge de dépistage, de la perte auditive, des milieux scolaires, ainsi que la grande différence interindividuelle présente chez les enfants sourds, constituent un dernier biais. Deleau (2005, p.147) [28] prévient en ce sens : « *la construction des savoirs et savoir-faire pragmatiques chez les enfants sourds devrait connaître soit des retards, soit des décours particuliers, et, en tous cas, présenter des différences interindividuelles notables* ».

II. 2. Limites du protocole

Le protocole place, le plus souvent, l'enfant dans une situation formelle non écologique or selon Monfort, Juarez & Monfort-Juarez, (2005, p.25) [73] : « *C'est surtout au sein de situations réelles de communication que les difficultés vont émerger et prendre toute leur ampleur.* »

La cotation prévue par Mme Bigouret s'avère trop longue et qualitative pour une étude de groupe.

L'épreuve de dialogue injonctif présente un biais pour les enfants ayant des difficultés praxiques, ce qui est le cas pour la majorité des dysphasiques.

L'épreuve de jeu symbolique contient quelques défauts :

- Manque de fluidité dans la construction du script (cf interventions 22 et 23 annexe 9). Nous proposons une inversion des séquences soit : « Voudrais-tu mettre ton assiette dans l'évier dès que tu auras fini ? » puis « surtout tu me promets de faire la vaisselle ? ».
- L'expression idiomatique « vide ton sac » ne nous semble pas adaptée car peu employée. Nous suggérons de le remplacer par : « dis moi ce que tu as sur le cœur ? ».
- Le script aurait besoin de proposer différentes répliques selon la réponse de l'enfant : souvent après « tu n'es pas content ? », les enfants nous ont répondu « si » dans ce cas l'expression « vide ton sac » n'as plus de sens.
- Nous avons également un problème de lien entre les objets de nourriture et une réplique : « je t'ai préparé un steak frites », or l'assiette contient des frites et des saucisses.

Enfin, il nous semble que le récit est un peu trop long. De plus, l'organisation des épreuves place le récit à la fin, les enfants sont fatigués et ont tendance à bâcler le deuxième récit pour s'en débarrasser. Cette épreuve nécessite également la présence d'une tierce personne ce qui n'est pas toujours évident, notamment en cabinet.

III. INTERÊTS

III. 1. Intérêts de cette étude

Notre étude a confirmé que les enfants sourds et les enfants dysphasiques présentent des difficultés pragmatiques grâce aux comparaisons avec le groupe contrôle chronologique. Elle confirme également l'hypothèse que ces difficultés sont pour les sourds, secondaires à leur difficultés linguistiques et donc de l'ordre d'un retard. Cette étude montre également que les difficultés pragmatiques des dysphasiques sont plus profondes et donc qu'un trouble structurel a des conséquences plus importantes qu'un trouble sensoriel dans ce domaine.

Notre travail a l'avantage de comparer les habiletés pragmatiques des enfants sourds et des enfants dysphasiques. Si ces deux pathologies sont régulièrement comparées sur les plans de

la phonologie, de la syntaxe ou du lexique (e.g Wavreille & coll, 2012 [92] ; Briscoe, Bishop & Frazier Norbury, 2001) [12], il n'existe pas d'étude les comparant sur le plan de la pragmatique à notre connaissance. Notre mémoire permet de confirmer que ces deux pathologies présentent de nombreux points communs.

III. 2. Intérêts pour l'évaluation

Il nous semble important de rappeler que l'évaluation des habiletés pragmatiques doit se situer au sein d'un bilan global de langage : l'évaluation de l'expression pragmatique dans le langage est une problématique centrale au sein de l'évaluation des enfants avec trouble de la communication et autres difficultés du langage (Adams, 2002) [1].

Le protocole présente l'avantage d'être relativement rapide. Il permet en une demi-heure d'effectuer un screening des compétences pragmatiques, ce qui peut être une première étape à approfondir avec d'autres analyses plus précises et plus qualitatives en fonction des épreuves du protocole échouées.

Enfin, les données de cette évaluation peuvent permettre à l'orthophoniste d'affiner son plan thérapeutique et ses pistes rééducatives.

III. 3. Intérêts pour la rééducation

Les résultats des enfants sourds et dysphasiques au protocole indiquent un besoin particulier de rééducation pour les habiletés testées par le dialogue injonctif et la restitution de récit.

Nous avons mis en évidence le besoin d'un temps supplémentaire pour ces enfants, qui doit être pris en compte dans la rééducation et dans la vie quotidienne, mais également l'importance de l'intervention de l'adulte et de l'étayage (différents types de feedbacks à alterner présentés par Rondal, 1983 cité par Coquet & Ferrand, 2004) [22].

Ceci nous amène à considérer également l'importance d'une guidance parentale et scolaire pour que les adultes en contact avec l'enfant puissent s'adapter à ses difficultés.

La mise en évidence de ces difficultés nous invite à proposer quelques principes rééducatifs extraits de la littérature :

La « stimulation fonctionnelle » exposée par Monfort et Juarez Sanchez (2001) [71] est une approche pragmatique complémentaire des activités formelles de rééducation. Elle consiste « à modifier les conditions de la stimulation de la situation langagière pour que celle-ci soit plus favorable ». Elle s'utilise en stimulation ouverte dans le jeu et la conversation ou en

activités fonctionnelles de type P.A.C.E ou communication référentielle qui apportent à l'enfant des modèles communicatifs naturels, clairs et stables.

Il semble également important d'entraîner les enfants aux inférences à partir de supports imagés ou verbaux (Boutard, 2002 cité par Coquet & Ferrand, 2004) [22].

Enfin, pour travailler le récit, différentes méthodes existent telles que le récit dessiné de Monfort et Juarez Sanchez (2001) [71], le jeu dramatique de Ferrand (cité par Coquet & Ferrand, 2004) [22] ou encore le travail sur le cadre de Hilaire-Debove et Roch (2012) [53].

CONCLUSION

L'évaluation des capacités pragmatiques est un pan de l'orthophonie qui reste lacunaire, relativement peu exploré dans la réalité clinique et peu incorporé dans le plan thérapeutique. Pourtant, de plus en plus d'études scientifiques prouvent l'importance de cette compétence.

Dans cette optique, notre mémoire avait pour objectif de prouver les difficultés pragmatiques des enfants sourds sévères appareillés et des enfants dysphasiques entre 6 et 11 ans. La comparaison de ces deux pathologies nous semblait intéressante puisqu'elles présentent de nombreuses similitudes dans d'autres domaines du langage.

Notre étude a, en effet, pu prouver que ces deux pathologies présentent des difficultés pragmatiques grâce aux comparaisons avec le groupe contrôle chronologique. Nous avons également montré que les difficultés des enfants sourds et des enfants dysphasiques sont très proches. Nous avons émis l'hypothèse qu'un trouble structurel (dysphasie) occasionnerait des difficultés plus ancrées qu'un trouble sensoriel (surdité) et nos comparaisons avec les groupes contrôles compréhension l'ont confirmée. Enfin, nous avons identifié deux distinctions importantes entre les groupes contrôles et nos deux pathologies étudiées : la nécessité de temps supplémentaire pour réaliser certaines épreuves de pragmatique et le besoin d'étayages plus important.

Nous pensons que ce protocole d'évaluation de la pragmatique, rapide et relativement simple à faire passer, pourrait servir de « screening » des capacités pragmatiques au sein d'un bilan complet de langage. Il aurait besoin d'être standardisé, normalisé et étalonné ce qui pourrait faire l'objet d'un prochain mémoire.

Un mémoire similaire au nôtre mais constitué de groupes plus grands permettrait d'affiner et de confirmer/infirmer nos résultats.

Une étude qualitative de nos corpus par un mémoire dans la continuité du nôtre permettrait de compléter notre recherche et d'affiner les besoins de ces enfants en termes de rééducation.

Enfin, ce protocole pourrait également être utilisé dans une étude auprès d'enfants sourds implantés cochléaire pour voir s'il existe une différence avec les enfants appareillés.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987. Doi: 10.1111/1469-7610.00226
- [2] Adams, C., Clarke, E. & Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language Communication Disorders*, 2009, 44(3), 301-318. Doi : 10.1080/13682820802051788
- [3] Action Connaissance formations pour la surdité (ACFOS). (2006). *Livre blanc, la surdité de l'enfant*. Paris : ACFOS.
Récupéré le 26.12.2012 de : http://www.acfos.org/livreblanc_acfos2006.pdf
- [4] Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. (5^{ème} édition). Paris : Presses universitaires de France, 127p.
- [5] Bara, B.G., Bosco, F.M., & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and language*, 68(3), 507-528. Doi: 10.1006/brln.1999.2125
- [6] Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 295p.
- [7] Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2. (pp. 45-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- [8] Bigouret, F. (2004). *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population d'enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques*. Mémoire de logopédie de l'université catholique de Louvain-la-Neuve Université Libre de Bruxelles.
- [9] Borrel, I. & Martins, M. (1993). *Adaptation française du TLC-E (test of language competence-Expanded edition) et étalonnage chez des adolescents de 12 à 14 ans 2*. Mémoire d'orthophonie. Université Paris VI.
- [10] Bracops, M. (2005). *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices: actes de*

langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée. Bruxelles: De Boeck, 224p.

[11] Brinton, B. & Fujiki, M. (2004). Social Development in Children with Specific Language Impairment and Profound Hearing Loss. In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Smith, Peter K. & Craig H. Hart (Eds). Blackwell Publishing, 2004. Blackwell Reference Online. Retrieved 17 February 2013 from: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631217534_ch_unk_g978063121753440

[12] Briscoe, J., Bishop, D.V.M, & Frazier Norbury, C. (2001). Phonological Processing, Language, and Literacy: A Comparison of Children with Mild-to-moderate Sensorineural Hearing Loss and Those with Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 42 (3), 329-340. Doi: 10.1111/1469-7610.00726

[13] Brüne, M. & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind- evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 30(4), 437-455. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.08.001

[14] Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. 3^{ème} édition. Issy- les-Moulineaux : Elsevier Masson, 451p.

[15] Cohen, M.J. (2001). *CMS échelle de mémoire pour enfants*. ECPA.

[16] Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Bruxelles : Mardaga, 376 p.

[17] Colletta, J-M. (juin 2011). Le co-développement du langage et des gestes chez l'enfant âgé de trois ans et plus. *Avancées récentes. Rééducation orthophonique*, 246, 59-71.

[18] Collette, E. & Schelstraete, M-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In C. Maillard. & M-A. Schelstraete, *Les dysphasies – de l'évaluation à la rééducation*, (chapitre 7) (pp.155-172). Issy les Moulineaux: Elsevier-Masson, 172 p.

- [19] Comte- Gervais, I., Giron, A., Soares- Boucaud, I. & Poussin, G. (2008). Présentation d'une échelle d'évaluation clinique : EASE (Echelle d'Adaptation Sociale chez l'Enfant). *Information psychiatrique*, 84(7), 667-673.
- [20] Coquet, F. (Avril 2005a). Editorial. *Rééducation orthophonique*, 221, 3-5.
- [21] Coquet, F. (Avril 2005b). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-27.
- [22] Coquet, F. & Ferrand, P. (2004). Rééducation des retards de parole et de langage oral in T. Rousseau (Ed), *Approches thérapeutiques en orthophonie*. (2^{ème} édition 2008). Tome 1 (pp.65-115). Isbergues : OrthoEdition.
- [23] Coquet F., Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *Evalo 2-6*. Paris : OrthoEdition.
- [24] Corraze, J. (2001). *Les communications non- verbales*. (6^{ème} édition). Paris : Presses universitaires de France, 256p.
- [25] Courtin, C. & Melot, A-M. (2006). Le développement sociocognitif de l'enfant sourd : le cas des théories de l'esprit. In C., Hage, B., Charlier, J. Leybaert, (Eds). *Compétences cognitives linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp.164-184) Sprimont : Mardaga.
- [26] Dalla Piazza, S. (1994). *Batterie neuropsychologique pour enfants (6- 10 ans)* (non publiée)
- [27] Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies - comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Paris : Bréal, 253p.
- [28] Deleau, M., & Le Maner- Idrissi, G. (2005). Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds. In C. Transler, J. Leybaert, J-E. Gombert, (Eds), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp.147-172.). Marseille : Solal. 343p.

- [29] De Marco, I., Colle, L., & Bucciarelli, M. (2007). Linguistic and extralinguistic communication in deaf children. *Journal of pragmatics*, 39(1), 134-156. Doi : 10.1016/j.pragma.2006.08.009
- [30] De Weck, G. (1996). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie .In G.deWeck (Ed) *Troubles du développement du langage : perspective pragmatiques et discursives* (pp. 89-112). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, 272p.
- [31] De Weck G. & Rosat M-C. (2003). *Troubles dysphasiques: comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Issy les Moulineaux: Elsevier Masson, 223 p.
- [32] De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56, 91-106. Paris : Presses Universitaires de France.
- [33] De Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation*. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson, 364p.
- [34] Dezani Soares, A., Goulart, B.N.G, & Chiari, B.M. (2010). Narrative competence among hearing-impaired and normal-hearing children: analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 128(5), 284-288. Doi: 10.1590/S1516-31802010000500008
- [35] Dodwell, K. & Bavin, E. L. (2008) Children with specific language impairments: an investigation of their narratives and memory. *International journal of language and communication disorder*, 43(2), 201-218.
- [36] Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité*, Issy-les-Moulineaux : Masson, 241p.
- [37] Farrant, B-M., Fletcher, J. & Maybery, M-T. (2006). Specific Language Impairment, Theory of Mind, and Visual Perspective. Taking: Evidence for Simulation Theory and the Developmental. Role of Language. *Child Development*, 77(6), 1842 – 1853. Doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00977.x
- [38] Farrar, J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A. & Benigno, J-P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impair-

ment. *Journal of Communication Disorders*, 42(6), 428–441.
Doi:10.1016/j.jcomdis.2009.07.001

[39] Fernandes, M-J. (2001). Evaluation des compétences communicatives chez l'enfant autiste. *Rééducation orthophonique*, 207, 37-51.

[40] Ferré, G. (2011). Analyse multimodale de la parole, *Rééducation orthophonique*, 246, 73-85.

[41] Fillon, V. (2008). Théorie de l'esprit et processus inférentiels en relation avec la compréhension du discours. *Rééducation Orthophonique*, 234, 25-45.

[42] Frazier Norbury, C. & Bishop, D. (2005). Children's communication checklist- 2: a validation study, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 42, 53-63.

[43] Gaillard, M-J. (2005-2006). *Informations aux orthophonistes libérales devant prendre en charge un enfant traumatisé crânien*. Mémoire DIU TC de l'enfant et de l'adolescent. Université Paris VI.

[44] Garitte, C. (avril 2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 221, 57-66.

[45] Gil, R. (2010). *Neuropsychologie*. 5^{ème} édition (pp.404-409). Issy -les- Moulineaux : Elsevier Masson, 496p.

[46] Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement comment communiquent les jeunes enfants?* Paris:Belin, 176p.

[47] Guidetti, M. (2010). Comment évaluer les compétences communicatives et langagières chez les jeunes enfants avec l'ECSP (Evaluation de la communication sociale précoce). *Rééducation Orthophonique*, 244, 177-189.

- [48] Hage, C. (2006). L'évaluation du jeune enfant sourd: la période prélinguistique. In C. Hage, B. Charlier, J. Leybaert (Eds), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp.54-78). Sprimont: Mardaga.
- [49] Hamilton, H. (2011). Memory skills of deaf learners: Implications and applications. *American Annals of the Deaf*, 156 (4), 402-423.
- [50] Hansson, K., Sahlen, B. & Maki-Torkko, E. (2007). Can a 'single hit' cause limitations in language development? A comparative study of Swedish children with hearing impairment and children with specific language impairment. *International journal of language and communication disorders*, 42(3), 307-323. Doi: 10.1080/13682820600933526
- [51] Haute autorité de santé (HAS) (2009), *Recommandations de bonnes pratiques : surdité de l'enfant, accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*, service des bonnes pratiques professionnelles de l'HAS. Récupéré le 03 mars 2010 de: http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf
- [52] Hickman, M. (2000). Le Développement de l'organisation discursive. In M. Kail et M. Fayol (Eds) *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Tome 2. (pp.83-115). Paris : Presses universitaires de France.
- [53] Hilaire-Debove, G. & Roch, D. (2012). La conduite de récit chez l'enfant dysphasique. *Entretiens d'orthophonie. Les Entretiens de Bichat*, 179-195.
- [54] Hilton, L.M. (1990). Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non psychométriques, *Glossa*, 18, 14-20.
- [55] Hupet, M. (1996). Trouble de la compétence pragmatique: trouble spécifiques ou dérivés? In G. De Weck. (Ed). *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives*. (Chapitre 2), (pp.61-88). Lausanne- Paris : Delachaux et Niestlé, 222p.

- [56] Jeanes, R.C, Nienhuys, T.G.W.M. & Rickards, F.W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(3), 237-247. Doi: 10.1093/deafed/5.3.237
- [57] Keilmann, A, Kluesener, P, Freude, C. & Schramm, B. (2011). Manifestation of speech and language disorders in children with hearing impairment compared with children with specific language disorders. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 36(1), 12–20. Doi: 10.3109/14015439.2010.517550
- [58] Khomsi, A. (2001). *Évaluation du langage oral (ELO)*, ECPA.
- [59] Laval, V. & Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49(2), 121-130. Doi : 10.1016/j.psfr.2004.05.001
- [60] Leclerc, M-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez le bébé. *Rééducation orthophonique*, 221, 159-178.
- [61] Lederberg, A.R & Everhart, V.S. (2000). Conversation between deaf children and their hearing mothers: pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 303-322. Doi: 10.1093/deafed/5.4.303
- [62] Lederberg, A.R. (2006). Language development of deaf children with hearing parents. In E., Lieven (Ed), *Encyclopedia of Language & Linguistics (second edition)*, (pp. 361-368).Oxford: Elsevier Ltd. Doi:10.1016/B0-08-044854-2/00847-6
- [63] Le Normand, M-T. (2007). Evaluation de la production spontanée du langage oral et de l'activité sémantique du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Rééducation orthophonique*, 231, 53-71.
- [64] Lepot-Froment, C & Clerebaut, N. (2004). *L'enfant sourd : communication et langage*. (3^{ème} tirage, 1^{ère} édition 1996). Bruxelles : De Boeck, 672p.

- [65] Levy, A. & Zesiger, P. (Juin 2007). Trouble spécifique du langage avec ou sans difficultés de lecture : le déficit auditif fait-il la différence ? *Rééducation orthophonique*, 230, 47-73.
- [66] Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la children communication checklist (Bishop D.V.M 1998). *Les cahiers de la SBLU*, 13,13-32.
- [67] Millet, A. & Estève, I. (2009). Contacts de langues et multimodalité chez des locuteurs sourds:concepts et outils méthodologiques pour l'analyse. *Journal of language contact- VARIATION* 2, 111-130. récupéré le 11 avril 2013 de: www.jlc-journal.org
- [68] Moeschler, J. & Reboul, A. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil, 209 p.
- [69] Moeschler, J. & Reboul, A. (2006). Compréhension, pragmatique et argumentation, in Sabah G. (Ed). *Compréhension des langues et interaction*. Chapitre 3, (pp.117-146). Paris: Hermès.
- [70] Mondain, M. & Brun, V. (2009). *Les surdités de l'enfant*, Paris: Masson, 79p.
- [71] Monfort, M. & Juarez Sanchez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : ortho édition, 294p.
- [72] Monfort, M. (2003). Les difficultés pragmatiques dans les troubles du développement du langage. *Entretiens d'orthophonie, Les Entretiens de Bichat*, 125-135.
- [73] Monfort, M., Juarez, A. & Monfort Juarez, I. (2005a). *Les troubles pragmatiques chez l'enfant*. Madrid : Entha ediciones : orthoédition, 173p.
- [74] Monfort, M. (avril 2005b). Troubles pragmatiques chez l'enfant nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, 85-101.

- [75] Most, T., Shina-August, E. & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15 (4), 422-437. Doi: 10.1093/deafed/enq032
- [76] Nicholas, J. & Geers, A.E. (2003). Hearing Status, Language Modality, and Young Children's Communicative and Linguistic Behavior, *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(4), 422-437. Doi: 10.1093/deafed/eng029
- [77] Parisse, C. & Maillart, C. (2009). Specific language impairment as systemic developmental disorders, *Journal of Neurolinguistics*, 22(2), 109-122. Doi: 10.1016/j.jneuroling.2008.07.004
- [78] Personnic, M. (2002). Approche multimodale de la communication chez les dysphasiques. In C. Pech-Georgel et F. George (Eds) *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies* (pp. 87-96). Marseille:Solal, 165p.
- [79] Peterson, C.C. & Wellman, H. M. (2009). From fancy to reason: Scaling deaf and hearing children's understanding of theory of mind and pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 297-310.
- [80] Piérart, B. (2005). *Le langage de l'enfant: Comment l'évaluer ?* (pp. 161-170). Bruxelles : De Boeck supérieur, 264p.
- [81] Piérart, B. (2008). Dysphasie et surdité : des tableaux sémiologiques spécifiques ? Etudes de cas, *ANAE*, 99, 231-241.
- [82] Rodi, M. (2011). Interaction logopédiste-enfant, Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique? *Glossa*, 110, 49-68.
- [83] Ryder, N. & Leinonen, E. (2013). Pragmatic Language Development in Language Impaired and Typically Developing Children: Incorrect Answers in Context, *Journal of Psycholinguistic Research*. Doi: 10.1007/s10936-013-9238-6

- [84] Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S. & Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC Psychiatrie/Pédopsychiatrie*. Paris : Elsevier Masson SAS, 37-201-E-15
- [85] Stich, M. et Ptok, M. (2009). Symbolspielkompetenz bei Vorschulkindern. *HNO*, 57(11), 1163- 1166. Doi: 10.1007/s00106-009-1965-5
- [86] Thagard, E. K., Hilsmier, A.S. & Easterbrooks, S.R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 526-534.
- [87] Toe, D.M, Beattie, R. & Barr, M. (2007). The development of pragmatic skills in children who are severely and profoundly deaf. *Deafness and Education International*, 9(2), 101-117. Doi: 10.1002/dei.215
- [88] Toe, D.M, & Paatsch, L.E. (2010). The Communication skills used by deaf children and their hearing peers in a Question-and-Answer Game context, *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(3), 228-241. Doi: 10.1093/deafed/enq00
- [89] Tomasuolo, E., Valeri, G., Di Renzo, A., Pasqualetti, P. & Volterra, V. (2012). Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(1), 12-29. Doi:10.1093/deafed/ens035
- [90] Tomblin, JB., Records, N-L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). The prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- [91] Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit liens inhérents et développementaux. In J. Bernicot., E. Veneziano., M. Musiol. & A. Bert- Erbou. (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage*. (pp.89-118) Paris : L'Harmattan.
- [92] Wavreille, F., Hebrard, N., Hyman, C., Laurent, K. & Tombel, V. (2012). Les troubles expressifs sont-ils spécifiques à une pathologie? Cas de la dysphasie et de la surdité, *Entretiens d'orthophonie, Les Entretiens de Bichat*, 1-19.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES :

ANNEXE 1	Informations relatives à la population d'enfants sourds	I
ANNEXE 2	Informations relatives à la population d'enfants dysphasiques	II
ANNEXE 3	Tableau de résultats des enfants sourds aux épreuves de la batterie d'évaluation du langage oral (ELO, Khomsi, 2001)	III
ANNEXE 4	Tableau de résultats des enfants dysphasiques aux épreuves du ELO (Khomsi)	III
ANNEXE 5	Tableau d'appariement enfants des populations étudiées et enfants contrôles « âge chronologique »	IV
ANNEXE 6	Tableaux d'appariement des enfants des populations étudiées avec les contrôles « niveau compréhension »	V
ANNEXE 7	Photographies du matériel	VI
ANNEXE 8	Tableaux des résultats par enfant au protocole	VII
ANNEXE 9	Texte de l'épreuve du jeu symbolique (Bigouret, 2004)	IX
ANNEXE 10	Texte de l'épreuve de récit (Bigouret, 2004)	XI
ANNEXE 11	Grilles pour la cotation des épreuves	XII
ANNEXE 12	Exemples de corpus	XVIII
ANNEXE 13	Demande d'autorisation aux parents pour la passation du protocole	XXIX

ANNEXE 1 : informations relatives à la population d'enfants sourds

Sujets	Sexe	Date de naissance	Date de passation	âge	Etiologie	Date de diagnostic	Date d'appareillage	Perte auditive moyenne	Seuil d'audition moyen avec AA	Evolution de la surdité	Date de début de la P�C ortho	intégration scolaire	Modes de communication	Code CSP parents
SA	F	10/12/06	22/02/2013	6 ans 2	inconnue	12/2009 (3 ans)	01/2010	OD/79dB OG/80dB	OD/33.75 dB OG/32.5 dB	absente	01/2010	CP + ADESDA Carrières	Oral appui + LL	1
SB	M	31/01/06	05/03/2013	7 ans 1	inconnue	2011 (5 ans)	02/2012	OD/77.5 dB OG/71.25 dB	OD/33.75dB OG/35dB	Légère aggravation en 2012	01/2012	CP milieu ordinaire	Oral appui + LL	1
SC	F	20/04/05	06/02/2013	7 ans 10	inconnue	2009 (4 ans)	2009	OD/70 dB OG/76.25 dB	OD/46.25 dB OG/43.75 dB	absente	09/2010	CE1 CLIS Emile Cote	Oral appui + LL	2
SD	M	18/01/05	13/02/2013	8 ans 1	inconnue	07/2007 (2 ans 6)	09/2007	OD/80dB OG/83.75dB	OD/31dB OG/32.5 dB	absente	01/2012	CE1 + La Norville	Oral appui + LL	1
SE	F	13/09/2004	14/02/2013	8 ans 5	con-nexine 26	01/09/2007 (3 ans)	11/2007	OD/85dB OG/103.75dB	Entre 30 et 40 dB	aggravation probable en Juin 2007	09/2007	CE1 + CODALI	Oral + LPC	3
SF	F	10/11/2003	24/03/2013	8 ans 6	Con-nexine 26	08/02/2007 (2 ans 6)	21/04/2007	OD/80 dB OG/82.5 dB	Entre 30 et 50 dB	absente	07/2007	CE2 Milieu ordinaire	Oral + LPC	3
SG	F	8/05/2003	25/02/2013	9 ans 9	Hypo-morpho-mation OI	07/2007 (4 ans)	09/2007	OD/90 dB OG/71.25 dB	excellent	Stable depuis 2011	09/2007	CM1 Milieu ordinaire	Oral + peu d'appui sur LL	2
SH	F	22/02/03	21/02/2013	10 ans	G�n�-tique non spécifié	02/2005 (2 ans)	03/2005	OD/106.25 dB OG/82.5dB	OD/40 dB OG/25dB	absente	05/2005	CMJ + CODALI	Oral + LPC	3
SI	F	25/06/01	17/01/2013	11 ans 7	Malfor-mation OI bilat�-ral	04/2006 (4 ans 10)	06/2006	OD/75 dB OG/57.5dB	OD/35 dB OG/13.75 dB	absente	09/2006	CLIS + Guiblets	Oral appui + LL	1

Critères code CSP: 1 niveau inférieur (professions ouvrières, niveau CAP)

2 niveau moyen (salariés non-ouvriers)

3 niveau supérieur (professions libérales, cadres, enseignants, niveau secondaire ou supérieur)

ANNEXE 2 : informations relatives à la population d'enfants dysphasiques

Sujets	sexe	Date de naissance	Date de passation	âge	Date de diagnostic	Date d'intégration à l'IME	QIV	QIP	Code CSP parents
DA	M	09/10/2006	23/02/2013	6 ans 4 mois	NC mais postérieur à l'entrée à l'IME	29/08/2011	inévaluable	115	3
DB	M	22/09/2005	20/02/2013	7 ans 4 mois	Mars 2012	03/09/2012	76	88	2
DC	M	18/06/2004	18/02/2013	8 ans 8 mois	Mars 2010	29/08/2011	76	103	2
DD	M	18/05/2004	23/02/2013	8 ans 9 mois	Avril 2008	01/09/2010	NC	NC	3
DE	M	25/12/2003	11/02/2013	9 ans 1 mois	Janvier 2010	01/09/2010	71	85	1
DF	F	10/11/2003	22/02/2013	9 ans 3 mois	Mai 2010	01/09/2010	NC	NC	3
DG	M	20/05/2003	28/02/2013	9 ans 8 mois	Mai 2010	28/08/2011	94	103	3
DH	M	16/03/2002	29/02/2013	10 ans 10 mois	Janvier 2008	01/09/2008	inévaluable	111	2
DI	M	25/03/2001	12/02/2013	11 ans 10 mois	Janvier 2009	31/08/2009	inévaluable	101	3

ANNEXE 3 : tableau de résultats des enfants sourds aux épreuves de la batterie d'évaluation du langage oral (ELO, Khomsi, 2001)

sujet sourd	sexe	Date passation	Date de naissance	âge	LexR	LexP	Ci	Cg	Morsyn	M Chiffres	Empan de mot	Niveau CI
SG	F	25/02/13	08/05/03	9ans9	17	46	25	32	22	9	4	CM1
SE	F	14/02/13	13/09/04	8ans5	18	37	11	19	18	10	4	GSM
SH	F	14/02/13	22/02/03	10 ans	18	43	24	32	25	11	5	CM1
SD	M	13/02/13	18/01/05	8ans 1	17	30	12	17	6	10	4	CP
SC	F	6/02/13	20/04/05	7ans10	16	22	10	19	8	10	4	GSM
SA	F	22/02/13	10/12/06	6ans 2	15	24	8	20	8	6	4	GSM
SI	F	29/01/13	25/06/01	11ans7	14	33	20	32	15	11	3	CM1
SB	M	5/03/13	31/01/06	7 ans 1	15	21	10	17	3	9	5	GSM
SF	F	24/03/13	15/09/04	8ans 6	15	30	15	21	18	8	6	CE2

ANNEXE 4 : tableau de résultats des enfants dysphasiques aux épreuves du ELO (Khomsi)

sujeets	Sexe	date passation	Date de naissance	âge	Lex R	Lex P	CI	CG	mor syn	M chiffres	Empan mots	Niveau en CI
DA	M	23/02/2013	09/10/2006	6 ans et 4 mois	15	23	13	17	13	6	4	CP
DB	M	20/02/2013	22/09/2005	7 ans et 4 mois	13	26	5	5	5	7	4	MSM
DC	M	18/02/2013	18/06/2004	8 ans et 8 mois	16	32	12	18	14	8	4	CP
DD	M	23/02/2013	18/05/2004	8 ans et 9 mois	17	32	17	20	15	7	3	CE2
DE	M	11/02/2013	25/12/2003	9 ans et 1 mois	18	39	24	30	17	7	3	CM1
DF	F	22/02/2013	10/11/2003	9 ans et 3 mois	14	23	17	28	15	5	3	CE2
DG	M	28/01/2013	20/05/2003	9 ans et 8 mois	16	34	17	23	10	6	4	CE2
DH	M	29/01/2013	16/03/2002	10 ans et 10 mois	17	44	28	31	20	9	5	CM2
DI	M	12/02/2013	25/03/2001	11 ans et 10 mois	19	45	24	30	11	10	4	CM1

ANNEXE 5 : Tableau d'appariement enfants des populations étudiées et enfants contrôles « âge chronologique »

Enfants des populations étudiées	Enfants contrôles âge chronologique
DA (09/10/06) SA (10/12/06)	CCh1 11/2006 76 mois
SB (31/01/06)	CCh2 12/2005 87 mois
DB (22/09/05) SC (20/04/05)	CCh3 06/2005 93 mois
SD (18/01/05)	CCh4 01/2005 98 mois
DC (18/06/04) SE (13/09/04)	CCh5 09/2004 102 mois
DD (18/05/04) SF (15/09/04)	CCh6 08/2004 103 mois
DF (10/11/03) DE (25/12/03) SG (08/05/03)	CCh7 08/2003 115 mois
DG (20/05/03) SH (22/02/03)	CCh8 04/2003 119 mois
DI (25/03/01) SI (25/06/01)	CCh9 05/2001 143 mois
DH (16/03/02)	Pas de contrôle

ANNEXE 6 : tableaux d'appariement des enfants des populations étudiées avec les contrôles « niveau compréhension »

Enfants sourds	DDN	âge à la passation	Score en CI au ELO	Enfants contrôle Niveau compréhension
SA	10/12/06	6ans 2mois	8	CCoSA GSM
SB	31/01/06	7ans 1 mois	10	CCoSB GSM
SC	20/04/05	7ans 10 mois	10	CCoSC GSM
SD	18/01/05	8ans 1 mois	12	CCoSD CP
SE	13/09/04	8ans 5 mois	11	CCoSE GSM
SF	15/09/04	8 ans 6 mois	17	CCoSF CE2
SG	08/05/03	9ans9 mois	25	CCoSG CM1
SH	22/02/03	10 ans	24	CCoSH CM1
SI	25/06/01	11 ans 7 mois	20	CCoSI CM1

Enfants dysphasiques	DDN	âge à la passation	Score en CI au ELO	Enfants contrôle âge compréhension
DA	09/10/06	6ans 4mois	13	CCoDA CP
DB	22/09/05	7ans 4mois	5	CCoDB MSM
DC	18/06/04	8ans 8mois	12	CCoDC CP
DD	18/05/04	8 ans 9 mois	17	CCoDD CE2
DE	25/12/03	9ans 1mois	24	CCoDE CM1
DF	10/11/03	9ans 3 mois	17	CCoDF CE2
DG	20/05/03	9 ans 8 mois	17	CCoDG CE2
DH	16/03/02	10ans 10 mois	28	CCoDH CM2
DI	25/03/01	11 ans 10 mois	24	CCoDI CM1

ANNEXE 7 : photographies du matériel :



Images pour la communication référentielle



Disposition pour l'épreuve de communication référentielle



Clowns et pièces distractives pour dialogue injonctif



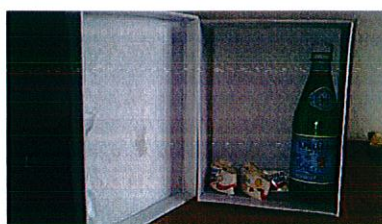
Clown à construire par l'enfant



Disposition des pièces pour le dialogue injonctif (clown vert pour l'examineur/pièces du clown bleu et pièces distractives pour l'enfant)



Frigo et évier du jeu symbolique



Petits fromages et bouteille



Eléments du repas



Présentation de la mise en scène.

ANNEXE
8: Tableaux
des résultats
par
enfant au
protocole

Identifiants	GP AGE	niveau CO CR	DI	IS	recit1sec	recit1sec	recit1sec	recit2sec	recit2sec	TotalR1	TotalR2	etavage_1_2	comNVadap	comNVco
DC	D	104	CP	10	35	12	8	8	6	16	13	11	13	2
DD	D	105	CE2	18	22	15	2	2	4	2	4	6	35	9
DG	D	116	CE2	19	31	15	12	3	14	5	15	19	13	11
DE	D	109	CM1	16	22	10	4	1	7	3	5	10	20	1
DA	D	76	CP	15	26	11	2	0	2	0	2	2	24	2
DB	D	88	MSM	18	15	12	0	1	6	3	1	9	33	9
DH	D	130	CM2	18	27	15	14	10	16	9	24	25	14	6
DF	D	111	CE2	19	28	12	1	0	0	1	0	0	16	2
DI	D	142	CM1	20	23	17	13	3	12	3	16	15	13	2
SC	S	94	GSM	19	31	12	7	2	7	3	9	10	31	11
SI	S	139	CM1	8	28	15	5	3	7	4	8	11	25	2
SH	S	120	CM1	14	35	16	12	5	17	13	17	30	14	10
SG	S	117	CM1	20	32	15	9	7	12	8	16	20	10	11
SD	S	97	CP	18	30	13	1	1	3	4	2	7	27	11
SA	S	74	GSM	20	27	10	2	1	6	3	3	9	23	9
SE	S	101	GSM	20	31	12	4	2	6	3	6	9	27	11
SB	S	85	GSM	19	26	10	1	1	0	0	2	0	22	3
SF	S	102	CE2	19	34	15	9	3	13	6	12	19	10	15
CCH4	CCh	98		20	40	15	12	9	14	8	21	22	3	5
CCH1	CCh	76		20	30	15	14	13	13	9	27	22	12	4
CCH5	CCh	102		19	32	14	7	6	7	7	13	16	7	4
CCH7	CCh	115		18	37	17	11	9	13	12	20	25	1	5
CCH9	CCh	143		20	35	15	17	11	16	11	28	27	6	4
CCH8	CCh	119		18	38	15	13	11	15	14	24	29	4	6
CCH3	CCh	93		15	33	11	5	4	12	6	9	18	15	4
CCH2	CCh	87		18	31	11	9	4	9	6	13	15	8	3
CCH6	CCh	103		18	37	14	18	11	18	10	29	28	5	13
CCODE	CCoD		CM1	20	39	14	13	9	14	10	22	24	6	4
CCoDA	CCoD		CP	20	31	15	7	2	7	3	9	10	10	5
CCoDD	CCoD		CE2	20	39	14	12	10	14	10	22	24	5	9
CCoDI	CCoD		CM1	19	38	16	16	11	16	10	27	26	4	4
CCoDB	CCoD		MSM	12	28	11	1	1	4	2	2	6	22	5
CCoDC	CCoD		CP	18	34	15	10	6	10	7	16	17	7	6
CCoDF	CCoD		CE2	20	39	15	12	7	15	9	19	24	3	9
CCoDG	CCoD		CE2	19	33	14	16	8	17	9	24	26	11	9
CCoDH	CCoD		CM2	19	38	15	14	12	15	13	26	28	5	2
CCoSH	CCoS		CM1	19	37	13	14	9	12	9	23	21	8	6
CCoSA	CCoS		GSM	14	26	15	5	1	3	1	6	4	33	5
CCoSB	CCoS		GSM	20	37	13	3	2	3	4	5	7	11	10
CCoSC	CCoS		GSM	20	31	13	1	1	1	1	2	2	26	6
CCoSE	CCoS		GSM	20	34	13	5	3	7	7	8	14	10	10
CCoSD	CCoS		CP	20	31	15	7	2	7	3	9	10	5	7
CCoSF	CCoS		CE2	20	39	14	12	10	14	10	22	24	5	9
CCoSg	CCoS		CM1	19	38	16	16	11	16	10	27	26	4	4
CCoSl	CCoS		CM1	20	41	15	15	7	15	10	22	25	1	4

**Suite des
résultats
par
enfant**

identifiants	tpsCR	tpsDI	tpsS	tpsR1	tpsR2	nbMSR1	nbMSR2	total4epreuv	empanmot	empanchi	fqRCR	fqRDI	fqRUS	fqRR1	fqRR2	
DC	98	77	246	100	100	91	0,9	1,2	86	6	8	50	83,3	66,6	45,7	37,1
DD	21	333	295	31	31	49	0,8	0,8	65	4	7	90	52,3	83,3	11,4	17,1
DG	29	240	338	94	94	103	1,8	1,7	99	5	6	95	73,8	83,3	42,8	54,2
DE	34	237	287	44	44	72	1	1,3	63	4	7	80	52,3	55,5	14,2	28,5
DA	85	265	275	56	56	50	0,5	0,7	56	5	6	75	61,9	61,1	5,7	5,7
DB	63	591	345	138	138	382	0,2	0,3	55	5	7	90	42,8	66,6	2,8	25,7
DH	54	140	290	136	136	132	2	2,1	109	7	9	75	64,2	83,3	68,5	71,4
DF	8	143	289	24	24	43	0,6	0,02	60	4	5	95	65,6	66,6	2,8	0
DI	12	144	234	162	162	148	0,8	0,8	91	6	10	100	54,7	94,4	45,7	42,8
SC	14	313	324	116	116	106	1,2	1,4	81	6	10	95	73,8	66,6	25,7	28,5
SI	172	243	288	128	128	116	0,8	1,2	70	4	11	40	66,6	83,3	22,8	31,4
SH	41	214	275	157	157	230	1,7	1,8	112	7	11	70	83,3	88,8	48,5	85,7
SG	15	121	299	98	98	77	1,5	1,8	103	6	9	100	76,1	83,3	45,7	57,1
SD	18	245	315	67	67	69	0,2	0,7	70	5	10	90	71,4	72,2	5,7	20
SA	4	328	354	47	47	52	0,7	1,5	69	5	6	100	64,2	55,5	8,5	25,7
SE	12	336	267	67	67	32	0,9	1,5	78	6	10	100	73,8	66,6	17,1	25,7
SB	17	349	328	147	147	80	0,03	0,03	57	7	9	95	61,9	55,5	5,7	0
SF	13	158	307	77	77	153	1,2	1,1	140	6	8	95	80,9	83,3	34,2	54,2
CCH4	11	94	229	103	103	113	1,9	2,1	118	6	9	100	95,2	83,3	60	62,8
CCH1	6	156	298	179	179	117	1,2	1,6	114	7	13	100	95,2	83,3	77,1	62,8
CCH5	10	144	227	40	40	54	2,5	1,8	94	5	13	95	76,1	77,7	37,1	45,7
CCH7	8	116	162	66	66	91	2,9	2,3	117	8	12	90	88	94,4	57,1	71,4
CCH9	5	130	220	134	134	126	2,2	2,4	125	9	22	100	83,3	83,3	80	77,1
CCH8	5	127	223	89	89	113	2,6	2,6	124	8	18	90	90,4	83,3	68,5	82,8
CCH3	50	189	271	44	44	76	1,9	1,9	86	5	10	75	78,5	61,1	25,7	51,4
CCH2	16	150	272	73	73	58	1,7	1,7	88	7	9	90	73,8	61,1	37,1	42,8
CCH6	19	98	252	196	196	188	1,6	1,7	125	5	10	90	88	77,7	82,8	80
CCoDE	8	98	290	120	120	107	2	2,1	119	6	11	100	92,8	77,7	62,8	38,5
CCoDA	12	131	252	62	62	113	0,6	0,7	85	5	6	100	73,8	83,3	25,7	28,5
CCoDD	7	104	288	158	158	162	1,2	1,4	119	6	9	100	92,8	77,7	62,8	38,5
CCoDI	21	81	202	98	98	95	2,7	2,8	126	6	11	95	90,4	88,8	77,1	74,2
CCoDB	49	226	373	42	42	43	0,3	0,6	59	5	6	60	66,6	61,1	5,7	17,1
CCoDC	7	99	290	62	62	61	1,7	1,7	100	7	10	90	80,9	83,3	45,7	48,5
CCoDF	8	142	310	107	107	96	2,1	2,5	117	8	17	100	92,8	83,3	54,2	98,5
CCoDG	7	137	233	89	89	124	2,5	2,2	116	5	8	95	78,5	77,7	68,5	74,2
CCoDH	3	96	286	97	97	146	2,5	2,5	126	8	11	95	90,4	83,3	74,2	80
CCoSH	8	172	300	280	280	274	1,7	2	113	8	19	95	88	72,2	65,7	60
CCoSA	65	401	412	78	78	57	0,7	1,1	65	6	9	70	61,9	83,3	17,1	11,4
CCoSb	7	102	261	47	47	31	1	2,1	82	6	8	100	88	72,2	14,2	20
CCoSd	13	208	327	25	25	95	0,5	0,3	68	6	9	100	73,8	72,2	5,7	5,7
CCoSf	9	79	354	111	111	73	0,7	1,7	89	6	11	100	80,9	72,2	22,8	40
CCoSg	12	131	252	62	62	113	0,6	0,7	85	5	6	100	73,8	83,3	25,7	28,5
CCoSH	7	104	288	158	158	162	1,2	1,4	119	6	9	100	92,8	77,7	62,8	38,5
CCoSg	21	81	202	98	98	95	2,7	2,8	126	6	11	95	90,4	88,8	77,1	74,2
CCoSI	8	84	230	118	118	117	1,6	1,9	123	9	16	100	97,6	83,3	62,8	71,4

ANNEXE 9: texte de l'épreuve du jeu symbolique (Bigouret, 2004)

1. Exp. « A table ! »

Enf. « J'arrive », “

« Oui »,

Ne répond pas mais vient à table

2. Exp. « Je t'ai préparé un steak-frites»

Enf. « mmh j'adore ça », « merci »

3. Exp. « Vas-y prends quelques frites » (il n'y en a vraiment pas beaucoup)

Enf. S'il prend tout, il n'a pas compris l'implicature conversationnelle

S'il en laisse, c'est qu'il a compris l'acte de langage

4. Exp. « Oh ! Est-ce que tu pourrais me passer le sel s'il te plaît? »

Enf. « Oui » (il ne comprend pas la demande indirecte)

Passe le sel sans rien dire ou en disant « tiens »

5. Exp. « Ca manque de ketchup »

Enf. (Attendre qu'il donne de lui-même le ketchup)

6. Exp. « Ce n'est pas mauvais non ? »

Enf. « Non c'est pas terrible » (ne comprend pas l'acte de langage indirect)

« Oh oui j'adore » (comprend l'acte de langage)

Ne répond pas (ne comprend pas l'interaction introduite par l'énoncé directif indirect)

7. Exp. « J'ai aussi envie d'un peu de mayonnaise »

Enf. (Voir si l'enfant donne la mayonnaise de lui-même à partir de cette demande indirecte)

8. Exp. « Oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable ! »

Enf. « Je vais ouvrir la fenêtre » (comprend l'énoncé directif indirect)

Ouvre la fenêtre sans rien dire (accomplit l'acte directif)

« Oui tu as raison » (il ne comprend pas l'acte de langage indirect)

9. Exp. « Oh, j'ai besoin d'une serviette ! »

Enf. (Attendre que l'enfant la donne)

10. Exp. « Au fait, je ne suis pas d'accord que tu ailles chez ton copain de classe ce soir.

Tu ne vas pas faire tes devoirs et tu vas te coucher tard.

Enf. (Marque déception, manifeste son mécontentement)

11. Exp. « Tu n'es pas content ? Bon, vide ton sac !

Enf. (Voir si l'enfant comprend le sens de cette expression)

12. Exp. « Bon est-ce que je peux savoir pourquoi tu veux absolument aller chez ton copain ce soir ?

Enf. (Attendre au moins trois arguments)

13. Exp. « Tu me promets que tu te coucheras tôt ? »

Enf. (Voir s'il comprend le sens de la promesse. Voir si l'enfant donne l'heure spontanément, sinon l'introduire par l'énoncé suivant)

14. Exp. « Est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ? » (si l'enfant ne donne pas l'heure spontanément suite à la question indirecte de type promissif)

15. Exp. « Est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ? »

Enf. (Il doit dire qu'il va les faire avec son copain)

16. Exp. « Allez ça va être froid »

Enf. (Il doit se remettre à manger)

17. Exp. « Oh ! Il fait froid tout à coup ! »

Enf. (Il doit fermer la fenêtre)

18. Exp. « Peux-tu aller chercher le fromage dans le frigo ? »

Enf. (Doit se lever et aller chercher le fromage dans le frigo)

19. Exp. « J'ai soif, as-tu vu la bouteille d'eau ? »

Enf. (L'enfant doit avoir vu la bouteille qui est dans le frigo. Il doit aller la chercher de lui-même sans demande directe)

L'expérimentateur renverse un peu d'eau sur la table

20. Exp. « Oh, sais-tu où est l'éponge ? »

Enf. (L'enfant doit se lever et aller chercher l'éponge, sinon il ne comprend pas la demande implicite)

21. Exp. « Voudrais-tu faire la vaisselle une fois que tu auras fini de manger ? »

Enf. (S'il répond par une réponse adverbiale négative « non », c'est qu'il n'a pas compris la demande indirecte)

22. Exp. « Je m'absente 3 minutes pour téléphoner, surtout tu me promets de mettre l'assiette dans l'évier dès que tu auras fini ? »

(Quitter la pièce et attendre que l'enfant ait fini et voir s'il met vraiment l'assiette dans l'évier et fait la vaisselle)

Enf. (Il comprend le promissif et s'exécute)

23. Exp. (si l'enfant n'a pas débarrassé son assiette) « Et bien tu n'as pas débarrassé ton assiette ? »

Enf. (Attendre les justifications de l'enfant)

ANNEXE 10: texte de l'épreuve de récit (Bigouret, 2004)

Consigne : je te raconte une histoire tu écoutes bien je vais te demander de me la redire ensuite et après tu la raconteras à

Paulo vit, avec ses parents et sa soeur, dans une petite maison près de la montagne. Paulo se trouve trop petit et veut grandir. Il est si triste d'être si petit ! Chaque matin quand il se lève il espère prendre quelques centimètres, mais hélas ! Un jour, alors qu'il regarde le sommet de la montagne, il a une idée ! Il a entendu parler de l'herbe magique qui fait grandir vite, très vite. Cette herbe pousse dans une grotte au sommet de cette montagne. Paulo demande à sa soeur de l'aider pour aller chercher l'herbe magique. Sa soeur accepte de l'aider ! Ils remplissent le sac à dos de pain, de fromage, de fruits, de grosses chaussettes, d'un pyjama, d'une couverture et d'autres choses indispensables pour survivre en montagne. Le soir Paulo va se coucher, il est si fatigué que ses yeux se ferment tout seuls.

Paulo rêve. Soudain il se transforme en un petit arbre. Il vit dans une forêt peuplée d'arbres et d'arbustes comme lui.

Il rêve qu'il n'est pas content d'être un si petit arbre et qu'il a décidé de rencontrer le magicien pour qu'il l'aide à grandir....

« Je sais que vous êtes un grand magicien, et que vous avez une potion magique pour que je grandisse »

« D'accord, mais jamais un petit arbre n'a voulu grandir, au contraire, ils pleurent souvent de grandir car ils sont abattus dès qu'ils deviennent grands ! » Le magicien donne la potion magique au petit arbre qui grandit, grandit, grandit. Cependant le petit arbre regrette le temps de sa jeunesse, quand il était un petit arbre qui pouvait faire mille bêtises et s'amuser toute la journée.

Le magicien l'avait pourtant prévenu...

Paulo se réveille, il a fait un cauchemar.

Il rejoint sa soeur qui dort encore. Il la secoue pour la réveiller et lui dit : « Ecoute, j'ai quelque chose à te raconter ». La soeur ouvre les yeux et écoute attentivement le rêve de son frère. Puis elle lui pose la main sur les genoux et lui demande s'il veut toujours partir dans la montagne chercher cette herbe magique.

Paulo a compris la leçon de son rêve et ne veut plus aller chercher l'herbe dans la montagne, il ne veut plus grandir si vite. Sa soeur est soulagée que son frère ne fasse pas ce dangereux voyage en haut de la montagne.

ANNEXE 11: grilles pour la cotation des épreuves

Tableau Temps :

temps	CR	DI	JS	RI1	RI2

Tableau communication référentielle

Sélection d'information	score
Couples discriminant Possible: Voile orange/ escalier rose Voile marron/ escalier vert Voile orange/ escalier vert Voile marron/ escalier rose Soleil rond /escalier rose Soleil rond /escalier vert Soleil couché/ escalier rose Soleil couché/ escalier vert Phare allumé/ escalier rose Phare allumé/ escalier vert Phare éteint/ escalier rose Phare éteint/ escalier vert	
Eléments redondants (non discriminants mer/nuage/mouettes)	
Eléments inadaptés (non présents sur le dessin)	
Eléments descriptifs insérés entre les deux éléments du couple discriminant	
TOTAL	/20

Tableau jeu symbolique :

Types d'actes de langage	score
Demandes indirectes de types impératifs emboîtés (acte 4, acte 18) « est-ce que tu peux me passer le sel ? » « est-ce que tu peux aller chercher le fromage dans le frigo ? »	
Demandes indirectes de types permissifs (acte 14 et acte 15) « est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ? » « est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ce soir ? »	
Demandes indirectes de type expression d'un besoin (acte 7 et acte 9) « j'ai besoin d'une serviette » « j'ai envie d'un peu de mayonnaise »	
Demandes indirectes de type questions directives (acte 19 et acte 20) « j'ai soif, tu as vu la bouteille d'eau ? » « sais-tu où est l'éponge ? »	
Demandes indirectes de type allusions (acte 1, acte 5, acte 8, acte 17) « ça manque de ketchup » « à table ! » « oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable ! » « oh il fait froid tout à coup »	
Implicature (acte 3, acte 6 acte 16) conversationnelle « vas-y prends quelques frites ! » « allez ça va être froid » « ce n'est pas mauvais, non ? »	
Expression idiomatique (acte 11) « vas -y vide ton sac »	
Promissifs (acte 13 et acte 22) « tu me promets que tu vas te coucher tôt ? » « tu me promets de mettre ton assiette dans l'évier quand tu as fini ? »	
TOTAL	/18

Dialogue injonctif tableau de cotation des informations principales :

2: donné spontanément

1 : après étayage

0 : échec

Parties du corps	Chapeau 2 1 0	Tête 2 1 0	Corps 2 1 0	Jambe1 2 1 0	Jambe 2 2 1 0	Main1 2 1 0	Main2 2 1 0	Total /14
Critères Couleurs (C) Formes (F) Taille (T)	CFT 2 1 0	CFT 2 1 0	CFT 2 1 0	CFT 2 1 0	C F T 2 1 0	CFT 2 1 0	CFT 2 1 0	/14 :
Mention de la position de la pièce dans l'espace	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/14
Pièces parasites	Tête du petit clown	Corps du petit clown	Jambes du petit clown	Mains du petit clown	Chapeau du petit clown	Tête de lapin		Nbre de pièces parasites mentionnées :
								total : /42

Tableau récits:

Informations principales dans l'épisode	R1	R2	Informations secondaires dans l'épisode	R1	R2
Premier épisode réel					
Paulo A			Vit dans une petite maison dans la montagne		
			Vit avec ses parents et sa sœur		
			Veut grandir		
			Pense à l'herbe magique		
L'herbe magique B			Elle est au sommet de la montagne		
			Elle a le pouvoir de faire grandir		
A veut aller chercher B					
A demande de l'aide à sa soeur C					
Soeur de Paulo			Prépare le sac		
Dort					
Rêve					
Deuxième épisode fictif					

A se méta- morphose en petit arbre A'					
Le petit arbre			Vit dans la forêt		
			Veut grandir		
			Va voir un magicien		
Le magicien D			A une potion magique qui fait grandir		
D fait la mo- rale à A'			Grandir trop vite n'est pas gai		
D donne une potion ma- gique à A'					
A' grandit					
A' regrette le temps de sa jeunesse					
Troisième épisode réel					
A se réveille			Il a fait un mauvais rêve		
A réveille C			Il lui raconte son rêve Sa soeur écoute		
A ne va plus chercher B			Il préfère ne pas grandir trop vite		
C est soulagée			A ne fera pas un dange- reux voyage		
Total: / 18			Total / 15		

Ratio morphèmes/temps R1 :

Ratio morphèmes/ temps R2 :

Tableau communication non verbale

	Communi- cation réfé- rentielle	Dia- logue injonctif	Jeu sym- bolique	Restitu- tion de récit 1	Restitu- tion de récit 2	total
	nombre	nombre	nombre	nombre	nombre	nombre
Types de gestes non verbaux : adaptateurs						
Types de Gestes co- verbaux						

ANNEXE 12 : exemples de corpus

Corpus enfant sourd SF (8 ans 6 à la passation)

Communication référentielle

1 :59 2 :12

Un bateau, le soleil qui va se coucher, un mur rose.

Dialogue injonctif

6 :19 8 :57

E : Alors les pieds

ET : alors quels pieds parce que j'ai plusieurs sortes de pieds

Euh les grands pieds *mouvement de tête approbation*

ET : Alors je prends les grands pieds

E : *Moue recherche*

E : Euh le grand corps

ET : je prends le grand corps qu'est-ce que j'en fais du grand corps ?

E : Tu tu poses sur les pieds

ET : d'accord comment ?

E : Euh *moue de recherche*

E : *Main sur la figure et penche la tête en signe de recherche*

E : Le ventre devant *geste coverbal pour devant*

ET : d'accord alors je pose le ventre sur les jambes ensuite ?

E : Tu mets la tête du clown,

ET : j'ai plusieurs têtes de clown

E : Le grand clown

ET : d'accord je la mets où ?

E : Sur sur *grimace de recherche euh gratte le nez en signe de réflexion*

E : Sur le... comment on peut dire sur son cou *avancement de la tête pour marquer la déclaration*

ET : sur son cou d'accord

E : *Mouvement de la tête non verbal « c'est pas simple »*

E : Et après tu mets le chapeau du grand clown

ET : où ça ?

E : Sur la tête

ET : d'accord et après ?

E : *Frottement de l'œil avec le doigt*

E : Sur les côtés alors les mains je mets sur ... accrochées sur les bras

ET : d'accord elles sont comment les mains ?

E : Hum bleu *gonflement de joue réflexion*

ET : d'accord alors j'en mets une d'un côté

ET : Et de l'autre. est ce qu'il y a autre chose ?

E : *Mouvement négatif de la tête*

ET : ok

Jeu symbolique

13 :28 18 :35 5min 7 sec

ET : Ah table

E : Oui j'arrive *sourit*

ET : Je t'ai préparé un steak frites

E : Hum *se lèche les lèvres avec la langue*

ET : Vas-y prends quelques frites !

E : *Mouvement de tête « je compte mes frites », Prend trois frites. Mouvement d'épaule pour marquer le contentement non verbal*

ET : alors moi je vais prendre un peu de saucisses un peu de petits pois Oh est ce que tu pourrais me passer le sel s'il te plaît ?

E : Le sel ? Voilà *passe le sel*

ET : Merci

ET : Hum ça manque de ketchup !

E : Je te passe le ketchup

ET : Merci

ET : Ce n'est pas mauvais non ?

E : *Hochement de tête négatif*

ET : Ah j'ai aussi envie d'un peu de mayonnaise !

E : Elle est là *mouvement de tête pour ponctuer l'assertion coverbal*

ET : Merci

ET : Oh la la cette odeur de frites c'est désagréable !

E : *Moue de dégoût Touche son nez adaptateur*

ET : Non ? Ça ne te gêne pas ?

E : Un petit peu *hochement de tête approbation*

ET : Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

E : On pourrait euh *doigt dans le cou adaptateur* Laver

ET : laver ?

E : *Tortille mèche de cheveux adaptateur*

ET : Bon moi je vais ouvrir la fenêtre

ET : Ah j'ai besoin d'une serviette !

E : Ah bah i sont là *passer une serviette*

ET : Ah merci euh au fait je ne suis pas d'accord hein que tu ailles chez ta copine de classe ce soir ...

E : Oh

ET : Tu ne vas pas faire tes devoirs et tu vas te coucher tard !

E : D'accord *moue de déception*

ET : Tu n'es pas contente ?

E : *Hochement de tête négatif pas trop*

ET : Bah vide ton sac !

E : *Moue d'incompréhension – même moue que pour la recherche-Fait semblant de vider un sac imaginaire*

ET : Bon est ce que je peux savoir pourquoi tu veux absolument aller chez ta copine de classe ce soir ?

E : Parce que je trouve qu'elle est gentille *balancement de tête coverbal*

ET/ Bon d'accord tu me promets que tu te coucheras tôt ?

E : D'accord *hochement de tête approbation*

ET : Est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ?

E : *Moue de recherche* hum vingt heures

ET : Bien et est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ta copine de classe ?

E : *Pincement de lèvres réflexion* oui *avance la tête*

ET : Bon aller ça va être froid !

E : *Fait semblant de manger*

ET : Oh il fait froid tout à coup !

E : Il faudrait fermer la fenêtre !

ET : Ah je ferme la fenêtre merci

ET : Hum peux-tu aller chercher le fromage dans le frigo ?

E : *Approbation de la tête* oui

E : *Haussement épaule* moi je veux du fromage en plus !

Fait semblant d'ouvrir un faux frigo

ET : Alors regarde dans la boîte blanche

Grattement de cheveux adaptateur

ET : Oh merci ! Oh j'ai soif as-tu vu la bouteille d'eau !

E : Oui *approbation de la tête*

ET : Ah ! Très bien tu en veux ?

E : Oui *hochement de tête approbation*

ET : *fait semblant de renverser de l'eau* Oh la lalala sais-tu où est l'éponge ?

E : *mouvement de « oh catastrophe » avec main devant la bouche* je sais !

ET : ah merci je suis très maladroite !

ET : euh voudrais tu faire la vaisselle une fois que tu auras fini de manger ?

E : oui *approbation de la tête*

ET : d'accord alors je m'absente trois minutes pour téléphoner surtout tu me promets de mettre ton assiette dans l'évier quand tu auras fini ?

E : *mâche sa langue adaptateur hochement de tête approbation*

ET : d'accord alors à tout de suite !

E : *fait la vaisselle sur la table*

ET : bah alors tu ne débarrasses pas ton assiette ? Il est où l'évier à ton avis

E : Ici

ET : Oui c'est ça

Récit 1

5 :02 – 6 :19 (/ = 1 pause inf à 1sec // = Pause inf à 3sec et /// = pause sup à 3sec)

Doigt sur la bouche alors ya Paulo / et sa sœur // *touche son poignet* il vont aller chercher la potion hum *mouvement de tête de correction coverbal* /// l'herbe magique du coup un soir / Paulo fait *mvt correction – comme le premier-* il a fait un cauchemar avec le magicien *mvt de tête pour marquer magicien* et que lui il était un petit arbre / et que le magicien avait // prévenu /// et bah / du coup i s'était réveillé Paulo et elle a dit à sa sœur // et sa sœur elle a dit tu

veux aller hum/ chercher l'herbe magique ou pas ?/ donc alors Paulo il voulait plus *hochement de tête négatif* hum *grimace de recherche comme dans les pcdtes épreuves* /// chercher // l'herbe magique il veut plus euh *mouvement de buste pour exprimer correction* euh /// grandir plus vite // du coup // i vont pas aller *mouvement négatif de tête* les chercher l'herbe magique *main sur la figure adapt main dans le cou*

ET : Et c'est fini ?

Approbation de la tête

Récit 2 :

7 :01 – 9 :34

Alors ça parle d'un petit garçon // *frottement main table* qui voulait grandir / *main sur montre* et il habite pas très loin de la montagne et hum // Paulo voulait grandir et hum // *secoue la tête battement* mais un jour / il voulait aller chercher l'herbe magique *main sous le cou ferme les yeux en signe de concentration mouvement de tête côté,* /// donc alors / il dit à sa sœur de venir la chercher l'herbe magique/ et dans la montagne dans un soir / Paulo est fatigué / et ils s'endorment et il a rêvé que Paulo était un petit arbre *mouvement de tête pour marquer l'assertion* // Et du coup il voulait aller voir le magicien /et i dit de est ce que je pourrais bien grandir / et que/ le magicien a dit que / les petits arbres ne poussent pas et il avait prévenu // euh euh // euh /// *moue de réflexion comme les autres et pincement de lèvres* main dans le cou...

ET : est-ce que tu te souviens après ?

Oui // du coup Paulo a fait un cauchemar i s'est réveillé et elle va aller voir / il va les voir sa sœur et i *secoue geste de secouer* sa sœur pour la réveiller / et /// euh et sa sœur a dit est ce que tu veux aller chercher l'herbe magique ou pas ? Donc alors Paulo voulait pas *hochement de tête négatif* aller chercher l'herbe magique // et i repart en bas dans sa maison et / c'est tout.

Corpus enfant dysphasique DD (8ans 9 mois à la passation)

Communication référentielle

I : 25-1 :46 21 sec

Le bateau avec la voile orange

ET : D'accord C'est tout ??

E : Et le mur orange

ET : Quel couleur le mur ?

E : Orange

ET : Yen a pas de mur orange !

E : Rose

ET : ah bravo super

Dialogue injonctif :

I :15- 6 :48 5min 33 sec

E : En fait d'abord il faut mettre le pied *touche un pied bleu*

ET : quel pied ?

E : Le pied bleu

ET : Oui

E : Après l'autre pied

ET : attends je prends un pied bleu, je le mets où ?

E : En dessous *touche le corps du clown*

ET : Tu peux construire en même temps hein ! En dessous de quoi ?

E : En dessous de corps et faut mettre l'autre pied aussi *commence à construire*

ET : mais alors quel pied ?

E : droite

ET : d'accord le même pied mais à droite et je le mets où ? Je le mets où le deuxième pied ?

E : Vers le mur

ET : d'accord ok ensuite ?

E : Faut mettre la tête, *prend la tête du grand clown*

ET : Oui mais moi j'ai plein de têtes devant les yeux, je prends laquelle ?

E : La tête di blanc

ET : ah j'en ai plusieurs têtes blanches moi

E : On met au dessus

ET : j'ai pas compris quelle tête ?

E : La tête blanc

ET : oui mais y en a deux têtes blanches. Regarde, cherche la deuxième tête blanche tu vas voir comme yen a deux je ne sais pas laquelle prendre

E : Ça ! *prend la tête du clown et la montre*

ET : Ah tu ne peux pas me montrer !

E : La tête vers le mur

ET : mais elle est comment cette tête ?par rapport aux autres ?

E : Plus petite

ET : c'est une tête de quoi ?

E : De clown

ET : d'accord moi j'ai deux têtes de clown. Est-ce que toi aussi t'as deux têtes de clown ?

E : Euh non j'ai une tête de clown, une tête de lapin et j'ai une tête toute petite.

ET : Alors je prends la petite ou la grande ?

E : La grande

ET : Ah bon d'accord et je la mets où cette tête

E : Au-dessus

ET : Au-dessus de quoi ?

E : Au-dessus du corps !

ET : D'accord très bien

E : Et on met le chapeau

ET : oui je prends quel chapeau ?

E : Le chapeau bleu

ET : Oui et je le mets où ?

Au-dessus de la tête *fait en même temps*

E : Et après faut mettre les mains

ET : Ouais je prends quelles mains ?

E : La gauche

ET : Je prends une main gauche d'accord mais elle est comment ?

E : Le pouce vers là-bas *indique la gauche avec son pouce gauche*

ET : D'accord et euh parce que j'en ai plusieurs mains. Regarde toi t'en as plusieurs aussi des mains. Je prends lesquelles ?

E : Non j'en n'ai pas
ET : Si cherche-les, les autres mains tu vas voir
E : *Regarde et trouve une main jaune* oui ça
ET : Alors elles sont comment les mains que je dois prendre ?
E : Grande
ET : ah c'est les grandes mains !d'accord Alors j'ai la grande main droite je la mets où ?
E : Vers le mur
ET : je mets la main vers le mur ?
E : Ouais
ET : Comme ça ? *Colle la main au mur* Et je la mets là la main ?
E : Ouais
ET : Comme ça ?
E : Non sur le clown
ET : Ah bon tu m'as fait peur
ET : Bon alors je mets sur le clown du côté du mur mais où ?
E : Le pouce vers ici *tend le pouce vers la droite*
ET : et je la colle où la main ?
E : En dessous de le bras
ET : voilà très bien donc sous le bras Ok
E : Hé voila
ET : t'es sûr qu'il est fini? moi j'ai qu'une seule main
E : Moi j'en ai deux
ET : bah oui mais tu m'as pas dit de mettre la deuxième.
E : Il faut mettre la deuxième à gauche moi je peux pas mettre parce que j'ai mis une main ici
J'avais dit une main ici et là
ET : mais du coup je la mets ou cette main de ce côté-ci mais où ? Je la colle où ?
E : En dessous
ET : en dessous quoi ?
E : De le bras
ET : et elle est comment cette main, je prends laquelle parmi toutes les mains ?
E : Bleue
ET : d'accord

Jeu symbolique

01 : 32- 6 :27 4 : 55 min

ET : Ah table

E : *Vient sans rien dire*

ET : Je t'ai préparé un steak frites

E : *Ne dit rien fait semblant de manger*

ET : Vas-y prends quelques frites Tu peux faire avec les doigts

E : Je peux prendre ces frites là ?

Prend trois frites et fait semblant de manger

ET : Est-ce que tu pourrais me passer le sel s'il te plait

E : *Passe sans rien dire puis se sert*

ET : Ça manque de ketchup !

E : Ouais *se sert à lui du ketchup*

ET : Ce n'est pas mauvais hein ?

E : Non voilà ! *Finit de se servir en ketchup et repose la bouteille fait semblant de manger*

ET : J'ai aussi envie d'un peu de mayonnaise

E : Il est là *désigne puis donne la mayo a ET*

ET : Ok merci

ET : Oh lala cette odeur de frites c'est désagréable !

E : Oui *fait une grimace*

ET : Ah j'ai besoin d'une serviette

E : *Passe la serviette sans rien dire*

ET : Au fait ! Je suis pas d'accord que tu ailles chez ton copain de classe ce soir tu ne vas pas faire tes devoirs et tu vas te coucher tard.

E : *Haussement de sourcil continue de faire semblant de manger*

ET : Tu dis rien t'es pas content ? bah vide ton sac !

E : Ouais *continue de faire semblant de manger*

ET : Bon est ce que je peux savoir pourquoi tu veux absolument aller chez ton copain ce soir ?

E : Je ne sais pas

ET : Tu ne sais pas ?

E : Non

ET : Est-ce que tu me promets que tu te coucheras tôt ?

E : Oui

ET : Bon est ce que je peux savoir à quelle tu vas te coucher ?

E : A 10 heures

ET : Ouais est ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ?

E : Euh oui

ET : D'accord. Allez ça va être froid !

E : *Fait semblant de manger*

ET : Oh la la il fait froid tout à coup !

E : Oui peut être on a oublié de fermer la fenêtre !

ET : Ah bah peut être !

ET : Est-ce que tu peux aller chercher le fromage dans le frigo stp ?

E : C'est où ? Ah oui la *ramène le fromage sur la table*

ET : Merci, merci beaucoup !

E : C'est bon maintenant je vais prendre un autre, pas le fromage mais ça *prend des petits pois*

ET : d'accord

ET : J'ai soif est ce que t'as vu la bouteille d'eau ?

E : C'est dans le frigo ! *Se dirige vers le frigo*

ET : ah d'accord

ET : Ah super merci beaucoup t'en veux ?

E : Oui

ET : *fait semblant de renverser de l'eau* Oh la la la sais tu où es l'éponge ?

E : Ramène l'éponge

ET : Ah merci

E : *Reprend l'éponge à ET et la remet dans la bassine* voilà

ET : Merci beaucoup

ET : Voudrais tu faire la vaisselle une fois que tu auras fini de manger ?

E : Oui

ET : D'accord. Bon je m'absente trois minutes pour téléphoner hein surtout tu me promets de mettre l'assiette dans l'évier dès que tu auras fini ok ? A tout de suite !

E : *Continue à faire semblant de manger*

ET : Ah t'as pas débarrassé ton assiette ?

E : Non j'ai encore faim

ET : Ah bon bah ca y est c'est fini maintenant tu débarrasses

E : Voilà c'est bon maintenant je vais débarrasser

ET : ok

E : Ca je mets *empile les assiettes et les pose à côté de la bassine* voila

ET ok

E : Maintenant dessert ?

Récit

Récit 1 : 2 :49- 3 :20 *tord ses manches de pull*

E : Paulo i va aller // en montagne

ET : oui

E : et i veut / grandir // i va aller voir le magicien // euh /// et voila

ET : c'est la fin de l'histoire ?

E : Je ne sais plus moi

ET : Ah t'as oublié le reste ?

E : Oui

ET : T'es sûr ya rien d'autre dont tu te souviens ?

E : Non

(Bon on va aller raconter à Marine alors)

Récit 2 : 3 :40 – 4 :29 *tord ses manches de pull*

E : En fait Paulo il va aller en montagne pour pour être // grand et après il allait voir le magicien // et après / il après il grandit // et après il réveille sa sœur /// après il voulait prendre il voulait un herbe et voilà !

ET : C'est terminé ?

E : Oui

ANNEXE 13 : demande d'autorisation aux parents pour la passation du protocole

DEMANDE D'AUTORISATION DE PARTICIPATION

A UN PROTOCOLE D'ORTHOPHONIE

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études en orthophonie dirigé par Mr. Roch, orthophoniste à l'IME Franchemont, nous étudions les compétences pragmatiques des enfants sourds et des enfants dysphasiques entre 6 et 11 ans 11.

Nous ferons passer aux enfants un protocole d'étude de la pragmatique. Nous effectuerons avec eux des activités autour du langage et de la communication durant deux sessions d'environ 30 minutes chacune.

Pour ce faire nous avons besoin de votre autorisation pour filmer votre enfant pendant toute la durée du protocole.

Les vidéos ne seront pas diffusées, nous les utiliserons uniquement dans le cadre de notre mémoire sans en garder de copie.

Si vous le souhaitez, les résultats de l'étude comme ceux de votre enfant seront à votre disposition une fois l'étude achevée. Nous restons à votre disposition pour toute question éventuelle.

Vous remerciant de votre collaboration,

Elsa Séverac : 06. et Marine Salomon de Saint Sernin : 06.

Je, soussigné(e).....
autorise mon enfant..... à
participer à cette étude et à être filmé dans le cadre de ce mémoire.

Signature :

Résumé :

Cette étude a pour objectif de comparer les compétences pragmatiques de 9 enfants sourds sévères appareillés avec celles de 9 enfants dysphasiques entre 6 et 11 ans à partir d'un protocole composé de quatre épreuves. L'analyse quantitative des résultats compare ces deux groupes entre eux mais également avec un groupe contrôle « chronologique » et deux groupes contrôles « compréhension ». Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les enfants sourds et dysphasiques ont des difficultés pragmatiques proches. Ils mettent en évidence qu'un trouble structural (dysphasie) entraîne des difficultés pragmatiques plus profondes qu'un trouble sensoriel (surdité). Il ressort également deux particularités communes aux enfants dysphasiques et aux enfants sourds : des temps par épreuves plus élevés et un besoin d'étayages plus important que leurs pairs. Par conséquent, l'évaluation et la rééducation de la pragmatique sont essentielles face à ces deux pathologies.

Mots clés :

Habiletés pragmatique, évaluation, enfants, surdité sévère appareillée, dysphasie

Abstract :

This study aimed to compare the pragmatic skills of 9 severe deaf children with hearing aids to those of 9 SLI children aged between 6 and 11 with a protocol composed of four tests. The analysis consisted in comparing these two groups and then comparing them with a "chronological" control group and two "comprehension" control groups. The results confirmed our hypothesis that deaf children and SLI children show pragmatic difficulties which are very similar. The results enhanced that a structural disorder (SLI) leads to more severe pragmatic impairments than a sensory disorder (deafness). Finally, some distinctive features shared by deaf children and SLI children appeared in our study: they need more time to perform their tasks and they need to be more guided than their peers. Therefore, the assessment and the reeducation of pragmatics is a necessity in front of these two diseases.

Key words:

Pragmatic skills, assessment, children, severe deafness with hearing aids, SLI

Nombre de pages: 100 pages, 29 pages d'annexes

Références bibliographiques : 92

