HAL
open science

Évaluation de la pragmatique d'enfants tout-venant et sourds de 3 à 7 ans

Clarisse Ducerf

To cite this version:

Clarisse Ducerf. Évaluation de la pragmatique d'enfants tout-venant et sourds de 3 à 7 ans. Sciences cognitives. 2013. dumas-00873419

HAL Id: dumas-00873419

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00873419v1

Submitted on 30 Oct 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'ORTHOPHONISTE

EVALUATION DE LA PRAGMATIQUE D'ENFANTS TOUT-VENANT ET SOURDS DE 3 A 7 ANS

Directrice de Mémoire :

Madame Pauline STECK-BAJON, orthophoniste

Année universitaire 2012/2013

Melle DUCERF Clarisse

Née le 31/01/1980

Je soussignée Clarisse Ducerf, 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

Je tiens à remercier en tout premier lieu Madame Pauline Steck-Bajon pour m'avoir proposé ce mémoire et permis d'ouvrir le sujet à la pathologie « surdité ». Merci pour sa constante disponibilité, ses commentaires, ainsi que ses précieux encouragements. Merci aussi pour son encadrement compétent et passionné.

Je témoigne toute ma reconnaissance aux professionnels qui ont accepté de relayer mon étude auprès des parents, qu'ils soient orthophonistes, enseignants, directeurs d'écoles, d'associations ou de structures spécialisées.

Merci en particulier à Mme Garcia-Gillet, inspectrice de l'Education Nationale dans les Hauts de Seine, Mme Anne Fricaux Lefebvre, orthophoniste au CAMSP du Havre, Mme Rachel Sanchez du Centre Jacques Cartier, Mme Salomé Bellemare de l'IRESDA, Mme Elina Nobelen de la Persagotière, M. Patrick Masri de l'Etablissement Laurent Clerc, Mme Hélène Taguet de l'association ALPC, M. Pierre Roger de l'UNAPEDA, sans qui cette étude n'aurait pu aboutir.

Je remercie chaleureusement les 245 parents et les enseignants qui ont consacré de leur temps à remplir mon questionnaire.

Enfin, merci à Michel pour son soutien précieux et total tout au long de ces quatre années d'études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

PARTIE THEORIQUE **3**

CHAPITRE 1 : LA PRAGMATIQUE ET SES DEFINITIONS **3**

I. Le concept de pragmatique et sa genèse : une approche dynamique de la communication 3

II. L'état des connaissances et recherches sur la pragmatique 5

1. Les différentes théories 5
2. La pragmatique en tant que compétence 8

III. Etapes développementales des habiletés pragmatiques chez l'enfant 8

1. Repères développementaux sur l'acquisition de quelques compétences pragmatiques 8
2. Variables agissant sur le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant et variables étudiées dans leur évaluation 12
3. Compétence linguistique versus compétence pragmatique 13
4. Le développement des habiletés pragmatiques à l'école 14

CHAPITRE 2 : LA SURDITE DE L'ENFANT ET SES ENJEUX DEVELOPPEMENTAUX **17**

I. La surdité 17

1. La surdité du jeune enfant : les chiffres 17
2. Données médicales et classifications 17
3. Dépistage et diagnostic 20
4. Accompagnement de l'enfant sourd et de sa famille 20
5. Les différentes structures d'accueil : modes de prise en charge et dispositifs de scolarisation et d'apprentissage 22

II. Les enjeux développementaux liés à la surdité 23

1. Conséquences de la surdité sur le développement du langage 24
2. Une atteinte des précurseurs du langage et de la pragmatique 27
3. Aides proposées à l'enfant sourd pour développer son langage 31

CHAPITRE 3 : LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE ET LEUR EVALUATION..32
I. Les troubles pragmatiques chez l'enfant 32
1. Les différentes classifications 32
2. Les pathologies principales concernées par les troubles pragmatiques 34
3. Les types de symptômes possibles 34
II. Les différentes atteintes de la pragmatique dans le cas des surdités 37
1. Les variables à prendre en compte 37
2. Revue générale des études portant sur le développement pragmatique des enfants sourds 38
3. Revue et classification par domaines pragmatiques 39
III. Evaluation des compétences pragmatiques par les professionnels 46
1. Les difficultés de l'évaluation pragmatique 46
2. Les types d'outils 47

PARTIE PRATIQUE 50

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 50
I. Problématique et objectifs 50
II. Hypothèses de travail 51

CHAPITRE 2 : LES QUESTIONNAIRES ET LA METHODOLOGIE EMPLOYEE 54
I. Présentation du matériel 54
1. Elaboration du questionnaire 54
2. Présentation des questions 54
3. De l'intérêt d'une double passation 56
4. Echelles de réponses 57
5. Cotation des réponses 57
II. Méthodologie pratique : administration du questionnaire et étapes du recueil des données 59
1. Recrutement de la population cible 59
2. Diffusion et récupération des questionnaires : modalités et calendrier 61
III. Les populations 61
1. Population « tout-venant » 61
2. Répartition de la population « tout venant » selon différentes variables 62
3. Population « enfants sourds » 64
4. Répartition de la population « enfants sourds » selon différentes variables 64

CHAPITRE 3 : RESULTATS ET ANALYSE DES REPONSES 68

I. Traitement statistique 68

II. Résultats de la population « enfants tout-venant » 69

1. Evolution des habiletés pragmatiques 69
2. Influence du répondant 78
3. Influence du rang dans la fratrie 79
4. Influence du mode de garde antérieur pour les enfants de petite section 80

III. Résultats de la population « enfants sourds » 81

1. Evolution des habiletés pragmatiques dans leur ensemble chez les enfants sourds 81
2. Evolution des habiletés pragmatiques non verbales chez les enfants sourds 82
3. Influence de différents facteurs 83

IV. Comparaison des résultats entendants / sourds 84

1. Comparaison des habiletés pragmatiques des enfants sourds et des enfants tout-venant 84
2. Comparaison des habiletés pragmatiques non verbales des enfants tout-venant et des enfants sourds 85
3. Comparaison des habiletés pragmatiques en langage non littéral des enfants tout-venant et des enfants sourds 86
4. Comparaison des habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit des enfants tout-venant et des enfants sourds 87

DISCUSSION 88

I. Discussion concernant les résultats 88

1. Interprétation des résultats des questionnaires : reprise des hypothèses 88
2. Hypothèses non retenues 95

II. Discussion concernant la méthodologie (limites et biais) 96

1. Population et taille des échantillons 96
2. Méthode comparative 96
3. Biais inter-examinateurs 97
4. Discussion sur le questionnaire 98
5. Apports de l'étude 99

CONCLUSION 100

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

LISTE DES ABREVIATIONS

PSM : Petite section de maternelle

MSM : Moyenne section de maternelle

GSM : Grande section de maternelle

CP : Cours préparatoire

TDE : Théorie de l'esprit

LNL : Langage non littéral

LISTE DES TABLEAUX

Tableau de répartition des enfants tout-venant selon le niveau scolaire 62

Tableau de répartition des enfants tout-venant selon le rang dans la fratrie 62

Tableau de répartition des enfants tout-venant selon le mode de garde antérieur de l'enfant 63

Tableau de répartition des enfants sourds selon le niveau scolaire 65

Tableau de répartition des enfants sourds selon le degré de surdité 65

Tableau de répartition des enfants sourds selon la durée de privation auditive 66

Tableau de répartition des enfants sourds selon l'âge de diagnostic 66

Tableau de répartition des enfants sourds selon l'âge d'apparition de la surdité 67

Tableau de répartition des enfants sourds selon le rang dans la fratrie 67

Tableaux d'évolution et de comparaison par niveau scolaire des habiletés pragmatiques

- dans leur ensemble pour les enfants tout-venant 69
- verbales pour les enfants tout-venant 71
- non verbales pour les enfants tout-venant 72
- paraverbales pour les enfants tout-venant 73
- expressives pour les enfants tout- venant 74
- réceptives pour les enfants tout-venant 75
- en langage non littéral pour les enfants tout-venant 76
- en théorie de l'esprit pour les enfants tout-venant 77

Tableaux sur l'influence du répondant pour les enfants tout-venant 78

Tableaux sur l'influence du rang dans la fratrie pour les enfants tout- venant 79

Tableaux sur l'influence du mode de garde antérieur pour les enfants tout-venant 80
Tableaux d'évolution et de comparaison par niveau scolaire des habiletés pragmatiques
- dans leur ensemble pour les enfants sourds 81
- non verbales pour les enfants sourds 82

Tableaux sur l'influence du rang dans la fratrie pour les enfants sourds 84
Tableau de comparaison des habiletés pragmatiques des enfants sourds et des enfants tout-venant 85
Tableau de comparaison des habiletés pragmatiques non-verbales des enfants sourds et des enfants tout-venant 85
Tableau de comparaison des habiletés pragmatiques en langage non littéral des enfants sourds et des enfants tout-venant 86
Tableau de comparaison des habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit des enfants sourds et des enfants tout-venant 87

INTRODUCTION

Le langage constitue un univers spécifique de règles ou de conventions, le plus souvent tacites. Développement social et développement communicationnel sont intimement liés, déterminés par les phénomènes d'interaction. C'est au cœur de ces interactions que les enfants acquièrent les conventions qui sous-tendent l'usage du langage. Cette capacité à savoir communiquer, à adapter sa communication en contexte, est la combinaison de connaissances, de représentations, de capacités cognitives, de motivations, qui doivent être partagées par le locuteur et l'interlocuteur et qui peuvent se résumer sous le terme d'habiletés pragmatiques.

Les aspects pragmatiques dans l'acquisition du langage ont longtemps été le parent pauvre dans les recherches. L'approche pragmatique est aujourd'hui reconnue dans l'étude des troubles du langage chez l'enfant. Si le bilan orthophonique se doit d'examiner les capacités linguistiques, il se doit d'analyser le développement communicationnel de l'enfant et ses capacités pragmatiques. Quels sont les normes et repères dont nous disposons dans ce domaine et comment ce développement s'articule-t-il une fois que les bases formelles du langage sont en place ?

C'est à ces questions que notre étude sur le développement des habiletés pragmatiques a notamment voulu répondre. Elle porte sur les enfants de 3 à 7 ans scolarisés de la petite section de maternelle au CP. Grâce à un questionnaire écologique qui donne des indications sur le comportement de communication de l'enfant à la maison et dans diverses situations quotidiennes (école etc…), nous avons souhaité déterminer des étapes du développement des capacités pragmatiques par âge et niveau scolaire, sur le versant expressif et sur le versant réceptif.

D'autre part, alors que les études existant dans le domaine des troubles pragmatiques se sont largement intéressées aux enfants autistes ou aux enfants dysphasiques, nous avons souhaité nous interroger sur les enfants sourds, sachant que la surdité peut avoir des répercussions importantes sur l'acquisition du langage et qu'elle est le handicap sensoriel le plus fréquent chez l'enfant. La surdité, par les situations et expériences qu'elle provoque, peut engendrer des difficultés pragmatiques. Ces questions étant peu étudiées dans la littérature, le but de notre

travail est d'essayer de déterminer si la surdité a une influence sur le développement des habiletés pragmatiques.

Nous poserons dans une première partie les bases théoriques définissant le langage, la pragmatique, ses fondements et son développement chez l'enfant. Puis, nous décrirons les troubles pragmatiques observés dans la pathologie et recenserons les outils d'évaluation existants. Dans une deuxième partie, nous exposerons les principes et les étapes de l'élaboration de notre protocole. Enfin, nous présenterons une analyse statistique des données recueillies auprès d'une population de 210 enfants tout-venant et de 35 enfants sourds, âgés de 3 à 7 ans, et nous confronterons les résultats à nos hypothèses.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : LA PRAGMATIQUE ET SES DEFINITIONS

I. LE CONCEPT DE PRAGMATIQUE ET SA GENESE : UNE APPROCHE DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION

Le langage a longtemps été perçu et abordé exclusivement comme un **code**, avec une association de **nature conventionnelle entre les mots et leur signification**, ignorant ainsi les aspects plus quotidiens et moins formalisables de l'usage du langage. **Cet usage** s'appuie sur une masse énorme de connaissances sur le monde à partir desquelles les interlocuteurs **font des inférences** sur ce que le locuteur veut dire (Reboul et Moeschler, 1998) [90]. Ainsi, l'usage du langage, au travers de l'expression et de la compréhension relève-t-il aussi de **connaissances non linguistiques qui impliquent des processus inférentiels et l'attribution de pensées à autrui.** Ceux-ci sont essentiels à l'interprétation du langage.

La pragmatique rassemble tous les processus d'interprétation qui viennent s'ajouter au code linguistique pour permettre une interprétation holistique des énoncés.

La pragmatique serait née dans les années 50, et plus précisément au cours de l'année 1955 avec les travaux de l'américain John Austin (1970) [8]. Partant du principe que de nombreuses phrases ne se limitent pas à décrire la réalité mais visent plutôt à **la modifier.**

D'autres auteurs ont contribué à l'émergence de cette discipline, permettant de définir ainsi plusieurs pragmatiques selon différents courants et champs de connaissance : parmi eux, citons Wittgenstein (1961) [114], Peirce (1978) [89], Carnap (1955) et Morris (1938), cités par Armengaud (1985) in [6].

L'approche pragmatique étudie la relation des signes aux usagers des signes, des phrases aux locuteurs (Armengaud, 1985) [6].

Ainsi, plusieurs concepts liés à cette approche ont-ils émergé (Armengaud, 1985) [6] :

- Le **concept d'acte** avec pour maxime « parler, c'est agir » et impliquant alors les concepts d'interaction et de transaction.
- Le **concept de contexte** : situation concrète où les propos sont émis (lieux, temps, identités des locuteurs) et nécessaire à la bonne compréhension de ce qui est formulé
- Le **concept de performance**, ou plus précisément l'exercice de la compétence communicative.

Lahey (1988) [65] subdivise le domaine pragmatique en trois aspects :

1) L'utilisation du langage afin de réaliser des tâches ou des fonctions différentes
2) L'utilisation des informations présentes dans le contexte pour déterminer ce qu'on dit afin de réaliser ces tâches
3) L'utilisation de l'interaction entre participants afin de commencer, maintenir et terminer toute conversation

L'approche pragmatique a cela de nouveau qu'elle considère le sujet comme locuteur, et mieux encore, comme **interlocuteur** intégré dans un processus de communication avec toute sa subjectivité. L'autre est alors celui avec qui le locuteur ou interlocuteur se situe dans une **communauté de communication.**

Alors, discipline ou confluent de disciplines diverses ? Les auteurs en ont proposé des interprétations multiples, au carrefour entre de nombreuses disciplines : linguistique, psychologie, sociologie, philosophie, sémiotique…Armengaud (1985) [6] tente de résumer les interprétations possibles de la pragmatique :

- Une conception centrée sur la communication et l'interaction entre les êtres vivants
- Une intégration du comportement langagier dans une théorie de l'action
- Une conception centrée sur l'usage des signes
- Une science de l'usage des signes en contexte

Quel que soit l'angle sous lequel on se place, la pragmatique a fait naître avec elle **une conception dynamique de la communication où contexte, communication, interlocuteurs et usage du langage** sont les axes principaux d'étude. La pragmatique qui s'est développée en France se veut intégrée à la linguistique (Reboul et Moeschler, 1998) [90].

II. L'ETAT DES CONNAISSANCES ET RECHERCHES SUR LA PRAGMATIQUE

1. Les différentes théories

a. Théorie des actes de langage

Il s'agit de l'une des théories majeures dont est issue l'approche pragmatique contemporaine. Initiée par Austin (1962) [8] et Searle (1969) [95], elle porte un regard tout particulier sur le **langage non littéral** et sur les **processus inférentiels**.

Austin a établi deux classifications. Dans la première classification, il distingue les **énoncés constatatifs** utilisés pour décrire le monde des **énoncés performatifs** qui permettent la réalisation de l'action énoncée comme par exemple demander, promettre, etc. (Dardier, 2004) [32]. Dans une seconde classification, il envisage l'énoncé sous différents aspects : locutoire (ce qui est dit), illocutoire (l'acte sous-tendu par l'énoncé) et perlocutoire (qui peut ne pas correspondre à l'intention du locuteur).

Quelques années plus tard (1969), Searle s'inspire des principes d'Austin pour élaborer une théorie du langage **fondée sur l'action**. D'une part, il réaffirme l'existence de règles normatives induisant des formes de comportement (ex : politesse) qui conditionnent la réussite de tout échange. D'autre part, il se penche sur la compréhension des **actes de langage indirects**, par exemple ce qui fait que l'énoncé « avez-vous l'heure ? » sera interprété comme une demande et non comme une question. Il analyse ainsi les étapes pour passer **d'une interprétation littérale au sens illocutoire**. Des recherches plus récentes initiées par Bernicot (1992) [13], Legros (1987) [12], et Ackerman (1982) [1] se sont penchées sur **l'interprétation des actes de langage indirects, les métaphores, les expressions idiomatiques** et ont mis en évidence différents facteurs à prendre en compte : les indices textuels disponibles, la transparence de la situation dans laquelle est produit l'énoncé, les caractéristiques des interlocuteurs (Dardier, 2004) [32].

Searle distingue 4 types d'actes : **acte d'énonciation** (production de mots ou de phrases), **acte propositionnel** (le référent), **acte illocutoire** (l'acte social intentionnellement posé par le locuteur et défini par la forme linguistique des énoncés et le contexte), **acte perlocutoire** (l'effet produit par le locuteur sur l'auditeur).

En proposant l'acte illocutoire comme unité d'analyse, Searle a inspiré les classifications mises en évidence dans les recherches en **pragmatique développementale,** notamment celles de Bernicot (1992) [13]. Ainsi, cinq catégories d'actes illocutoires sont-elles distinguées : **les**

assertifs (assertions, témoignages…), **les directifs** (demandes, questions, ordres), **les promissifs** (promesses, menaces…), **les expressifs** (excuses, remerciements, félicitations…) **et les déclarations** (ratifications, bénédictions). **Cette classification permet l'analyse de chaque acte de langage de manière isolée dans la communication du jeune enfant.**

b. Théorie de Grice

Cette théorie se penche sur **l'usage du langage** et tend à souligner l'importance de la **relation** existant entre les interlocuteurs durant une conversation. Selon le philosophe Grice (1975) [49], la conversation serait régie par un **principe de coopération** et des **maximes conversationnelles**, ou règles, gouverneraient les usages du langage (Dardier, 2004) [32]. Il définit ainsi quatre maximes, qui renvoient au rôle et aux devoirs de chacun lors de toute situation de communication et assurent la continuité de l'échange : **maxime de quantité, maxime de qualité, maxime de relation et maxime de manière**, qui renvoient respectivement à l'idée que :

- **Quantité** : les interlocuteurs doivent fournir ni trop, ni trop peu d'informations
- **Qualité** : ce que se disent les interlocuteurs doit être vrai ou supposé être vrai
- **Relation** : l'échange doit être cohérent avec le thème défini au départ de l'interaction
- **Manière** : les locuteurs doivent être non ambigus et compréhensibles

Les énoncés comportant des sous-entendus (« implicatures » selon Grice) nécessitent une **inférence** de la part de l'auditeur pour **extraire le sens réel** (ex. ironie). Les concepts définis par Grice ont notamment inspiré le modèle de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) [99].

c. La théorie de la pertinence

Sperber et Wilson [99], dans les années 1980, considèrent qu'interviennent deux types de processus distincts dans l'interprétation des énoncés : d'un côté, **les processus codiques et linguistiques**, et de l'autre, les **processus inférentiels et pragmatiques**. Ils séparent ainsi la pragmatique de la linguistique et l'érigent en discipline indépendante (Reboul et Moeschler, 1998) [90]. Ils subdivisent alors les processus inférentiels en deux catégories : **ceux spécifiques au langage** (déclenchés par des mots ou expressions linguistiques particulières) et **ceux indépendants du langage** (intervenant aussi bien dans des raisonnements non linguistiques). Selon ces auteurs, le module linguistique fournit une première clé de lecture à un énoncé (signification linguistique de la phrase, sa structure profonde, liée à la connaissance encyclopédique de l'individu, sa connaissance du monde), alors que **les processus inférentiels dépendent de la forme logique de l'énoncé associée au contexte** (regroupés sous le terme

d'environnement cognitif de l'individu). De plus, la capacité à se représenter les états mentaux d'autrui est au cœur de certaines analyses proposées par Sperber et Wilson, notamment sur l'ironie.

d. La théorie de l'esprit

Elle se définit comme la **capacité à attribuer des pensées, des croyances ou des désirs à autrui** (Reboul et Moeschler, 1998) [90].

Développée par Baron-Cohen (1995) [10] dans les années 90, c'est une compétence qui permet de donner sens aux actions d'autrui, de les anticiper en y associant des états mentaux ou des intentions ou encore de s'ajuster socialement. Fondamentale dans le développement communicationnel et social de l'enfant, **elle se développe très tôt.**

Cette capacité de « lecture mentale » se développerait **entre 18 et 48 mois**, impulsée par le mécanisme de **l'attention partagée**, et suivie par le **jeu de faire semblant** et la capacité à faire la **différence entre les vraies et les fausses croyances** (Dumont, 2008) [41].

La théorie de l'esprit est souvent évaluée dans **les tests de fausse croyance** nécessitant d'inférer la conduite de personnages ayant des croyances erronées : on demande où un personnage va aller chercher un jouet déplacé en son absence. La plupart des enfants de 3 ans échouent, disant que le personnage ira chercher à l'endroit où l'objet est désormais caché alors que les enfants de 5 ans réussissent (en désignant le lieu initial).

A partir de 2 ans, les enfants peuvent attribuer des désirs à autrui. Vers 4 ans, ils peuvent attribuer des croyances, d'abord de vraies croyances puis de fausses croyances (de second ordre : X croit que Y croit que….). Vers 6 ans, l'enfant pourrait manipuler des fausses croyances en distinguant bien ses propres représentations de celles d'autrui. **Cette distinction est à la base des aptitudes de socialisation** (Courtin, 2001) [31].

Ainsi, la pragmatique prône-t-elle une **approche fonctionnelle du langage** et s'intéresse-t-elle à **l'usage** que nous faisons de ce dernier en fonction du **contexte**. Les travaux d'Austin, Searle et Grice constituent des références centrales parmi les théories pragmatiques, auxquelles s'ajoutent plus récemmment les travaux de Bruner (1983) [20] et de Vygotski (1978) [112] qui permettent de relier **pragmatique et développement psychologique**.

2. La pragmatique en tant que compétence

Depuis une trentaine d'années, **la pragmatique développementale** est apparue comme un nouveau courant de recherche en psychologie du développement, où l'on étudie la façon dont les enfants apprennent à utiliser le langage. Dans cette perspective, le langage n'est pas simplement une grammaire, mais aussi **un ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative** (Bernicot, 1999, citée par Dardier, 2004, in [32]). Elle se distingue donc de la maîtrise du code linguistique stricto sensu : c'est la capacité à **effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction**. Cette capacité dépend à la fois de (Hupet, 1996) [58] :

- La **maîtrise d'habiletés spécifiques** comme 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, etc.
- La **maîtrise d'habiletés cognitives générales** comme la capacité de traitement de l'information, de calcul d'inférences, à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui, à intégrer plusieurs sources d'information, à adopter la perspective d'autrui.

Hupet (1996) [58] souligne que le dialogue ou la conversation constituent un champ d'investigation privilégié car la compétence pragmatique se développerait et s'exprimerait grâce au **développement d'habiletés conversationnelles**.

La pragmatique en tant que compétence concerne donc **l'usage social du langage** ou « **l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi »** (Gleason (1985), cité par Monfort (2005), in [83]).

III. ETAPES DEVELOPPEMENTALES DES HABILETES PRAGMATIQUES CHEZ L'ENFANT

1. Repères développementaux sur l'acquisition de quelques compétences pragmatiques

L'analyse des aspects structuraux du langage se fait par des régions situées dans l'hémisphère gauche (aires de Broca et de Wernicke). Pour les aspects pragmatiques, d'autres régions seraient impliquées, en particulier **l'hémisphère droit et les lobes frontaux** (Dardier, 2004) [32].

De nombreux travaux (Dore, 1974 ; Halliday, 1975 ; Bates, 1979) cités in [79] (Mc Tear, Conti-Ramsden, 1996) ont mis l'accent sur la **continuité entre les interactions précoces et les premiers actes de langage** Ainsi, les comportements non linguistiques (gestes, mimiques,

regards, vocalisations) et les réactions de l'adulte à ceux-ci seraient autant de **prémisses à la compréhension des intentions de communication**. Au cours de la seconde année, et surtout durant la troisième année, l'enfant va moduler ses **intentions communicatives** et produire des **actes de communication** de plus en plus variés (Dardier, 2004) [32]. **La pragmatique s'appuie donc sur des précurseurs très précoces, liés à la *capacité d'intersubjectivité primaire*** (Trevarthen, 1995, cité par Coquet, 2005, in [27]).

Il existe toutefois peu de normes précises relatives au développement de la pragmatique (âges d'émergence et de maîtrise approximatifs). Cela est dû d'une part aux difficultés pour circonscrire ce domaine très en lien avec d'autres domaines du développement (cognitif et émotionnel), et d'autre part à la difficulté pour décrire et quantifier des habiletés qui ne se développent que très progressivement au cours de la vie, jusqu'à l'âge adulte, sous l'influence de facteurs endogènes et exogènes (Coquet, 2005) [27] (Hupet, 2006) [59]. Par ailleurs, les études portent en général sur un sous-domaine de la pragmatique ou se concentrent exclusivement sur le versant expressif (alors qu'elle concerne tout autant la compréhension des messages que leur expression) (Monfort, 2005) [83]. Enfin, alors que la phonologie, le lexique ou la syntaxe font partie du code linguistique, la pragmatique concerne l'usage du langage. Son évaluation reste encore aujourd'hui difficile à réaliser (Monfort, 2007) [85].

Les normes de développement proposées par différents auteurs (Bernicot (1992) [13], Marcos, (1998) [74] ou encore Veneziano (1999) [105] et Dardier (2004) [32] permettent de donner quelques repères temporels. Adams (2002) [3], propose en agrégeant différentes recherches, un tableau détaillant le développement des capacités pragmatiques (ANNEXE 1). Ainsi, les demandes de clarifications se développeraient à partir de l'âge de 2 ans, la capacité à inférer des significations indirectes entre 4 et 6 ans, alors que l'amélioration de la cohésion du discours serait possible de 9 à 12 ans.

Au fur et à mesure du développement de sa compétence linguistique, l'enfant va développer ses habiletés pragmatiques. Au stade pré-verbal, l'enfant apprend à demander des choses, attirer l'attention, partager un intérêt. Monfort (2005) [84] souligne que toute absence ou retard dans l'apparition de ces fonctions à un stade précoce du développement (entre 1 et 2 ans) doit donc être considérée comme anormale.

Nous inspirant entre autres de la classification de Monfort [84], nous tentons ci-dessous de centraliser quelques données de la littérature concernant le développement de quelques habiletés pragmatiques majeures :

- **Liées aux règles de la conversation (auteurs cités par Monfort (2005) [84])**
- Le tour de rôle : les enfants auraient du mal à respecter cette règle entre eux avant l'âge de 4 ans (Schober-Peterson et Johnson (1991)
- Le maintien du thème de conversation : c'est à partir de l'âge de 5 ans que les enfants en seraient capables, mais seulement dans 80% de leurs interventions (Brinton et Fujuki, 1984).
- **Liées aux stratégies de réparation**
- Jusqu'à l'âge de 2 ans, un enfant ne renouvelle pas son énoncé s'il ne parvient pas à se faire comprendre.
- Par la suite, il se montre de plus en plus capable de modifier son premier essai, soit à la demande de l'adulte, soit parce qu'il n'a pas réussi à obtenir ce qu'il voulait (Anselmi et al., 1986).
- Jusqu'à 3 ans, les demandes de reformulation sont rares et d'ordre très général (« quoi ») alors qu'elles deviennent systématiques et précises à partir de 4 ans.
- A partir de 4-5 ans, l'enfant pourrait procéder à la réparation d'un accident de chevauchement de parole.
- **Liées à la communication référentielle (faire comprendre à l'autre ce qu'il doit faire à propos de quelque chose)**
- La plupart des enfants de 6 ans éprouvent beaucoup de difficultés à donner l'information pertinente qui permettra à l'interlocuteur de distinguer un référent d'un autre, mais après 7 ans, cette capacité se développerait très rapidement.
- Pour Lloyd et al. (1995), seulement 10% des enfants de 6 ans et 20% des enfants de 9 ans seraient capables de distinguer les messages précis des messages ambigus.
- **Liées à l'acquisition des termes mentalistes (se référant aux états mentaux internes)**
- Ces termes, qui se réfèrent à des émotions, des opinions, ou encore à des processus comme penser, croire, vouloir, pouvoir, imaginer…. apparaissent très tôt dans le langage de l'enfant sous la forme de formules toutes faites (« tu sais… ») et s'enrichissent jusqu'à l'âge adulte.
- Leur absence dans l'expression spontanée ou leur application rigide et littérale seraient des symptômes précoces de troubles pragmatiques.
- **Liées à l'ajustement au contexte social et à l'interlocuteur**
- Dès 3 ans, les enfants adaptent leur discours suivant le degré de familiarité avec l'adulte et imiteraient de nombreux registres expressifs au travers de jeux de faire semblant (Veneziano, 2007) [106], mais le développement de cette capacité serait très dépendant du milieu social.

- Masur (1978), cité par Dumont (2008) in [41] a montré que les enfants de 4 ans modifient et adaptent leur mode d'expression usuel lorsqu'ils sont confrontés à des partenaires plus jeunes (enfants de 2 ans).
- A partir de 4 ans, l'enfant adapte son débit selon son interlocuteur, ainsi il parlera plus lentement à un enfant plus jeune que lui afin de lui laisser le temps de comprendre son propos (Gayot, 2011) [48].

- **Liées au développement de la théorie de l'esprit**

- Selon Baron-Cohen (1995) [10], la pensée de premier ordre (ex : je pense qu'il ne sait pas), est acquise vers l'âge de 4 ans, et permet de déduire l'état mental d'une seule personne, alors que la pensée de second ordre, capacité à identifier des croyances à propos de croyances (ex : je pense qu'il pense que...), est acquise vers 6 ans. Cette habileté s'amorcerait donc autour de 3-4 ans et dépendrait de la richesse des dialogues et conversations avec l'enfant (De Villiers, 2007) [37].

- **Liées au langage non littéral (les demandes indirectes, l'ironie et le sarcasme, les formes idiomatiques, les métaphores, l'implicite). Les inférences deviennent totalement déterminantes pour des formes non littérales pour réduire le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié (Bernicot et al. (2006) [16], Bosco et Bucciarelli (2008) [18]).**

- Les enfants de 4 ans sont capables de faire des inférences et de répondre à des questions qui en témoignent (Duprat et Vigouroux, 2012) [43]. Les acquisitions liées au langage non littéral se poursuivent et se précisent jusqu'à l'adolescence pour les procédés plus complexes tels que l'ironie, le sarcasme, les implicatures conversationnelles (Gayot, 2011) [48].
- Dans des situations naturelles ou quasi-naturelles, les demandes indirectes existent à l'âge de 5 ans voire plus précocement (Bernicot et al., 2006) [16].
- Sur la base de l'ensemble des travaux déjà réalisés, on peut considérer que la compréhension des formes idiomatiques apparaît après 6 ans (Bernicot et al., 2006) [16]. La présence d'indices contextuels favoriserait leur interprétation (Dardier, 2007) [33].
- Enfin, plus la réduction de l'écart entre le « dire » et le « signifié » correspond à une inférence complexe, plus l'acquisition sera tardive (Bernicot et al. (2006) [16], Bosco et Bucciarelli (2008) [18]).

- **Liées aux aspects paraverbaux**

- Une recherche de Aguert, Bernicot et Laval (2010) citée par Martel (2009) [77] sur le rôle de la prosodie lors de la compréhension d'énoncés par des sujets âgés de 5 à 9 ans révèle que c'est à partir de 9 ans que les enfants commencent réellement à utiliser l'intonation (préférentiellement au contexte) pour saisir et interpréter l'intention communicative d'autrui.

Pour résumer, certaines habiletés se développeraient très précocement, à savoir de la période pré-linguistique à l'âge de 3 ans : interprétation des intentions et émotions, utilisation du langage pour différents besoins et demandes, expression spontanée d'états internes, ajustement au statut social de l'interlocuteur. Snow et al. (1996) [98] décrivent **12 « actes de langage » différents chez des enfants de 2 ans, et la plupart des actes de langage seraient acquis aux environs de 4 ans**. **Des actes de langage plus complexes comme promettre, persuader, ou encore l'acquisition des formules de politesse ne seraient pas complètement maîtrisés avant l'âge de 9 ans** (McTear et Conti-Ramsden, 1992) [78].

D'autres habiletés, davantage liées au développement cognitif, comme par exemple savoir calibrer l'information nécessaire à l'interlocuteur et à ses connaissances préalables, maîtriser des marqueurs discursifs, ou encore utiliser efficacement la référence analogique, se développeraient plus tard avec **une inflexion significative à partir de 7 ans.**

La **stimulation sociale** exerce une influence prépondérante sur la diversification et l'enrichissement des habiletés pragmatiques, notamment sur **la variété des registres expressifs et des formulations**. Enfin, le développement pragmatique se poursuit **bien après l'enfance**, contrairement à la phonologie ou la syntaxe.

2. Variables agissant sur le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant et variables étudiées dans leur évaluation

Les variables les plus fréquemment étudiées dans l'étude des aspects pragmatiques du langage sont des variables liées aux **caractéristiques des sujets ou des énoncés** (Dardier, 2004) [32].

Concernant les sujets, on peut trouver la variable âge, sexe, milieu socioculturel, handicap, rang de naissance etc., mais aussi tous les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage : **le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel ou encore les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant** (Bruner, 1983) [19], tout comme la **variété des conversations** (De Villiers, 2007) [37]. La conversation n'étant pas seulement le but de l'acquisition du langage mais aussi le moteur même de cette acquisition (Veneziano, 1999) [105], on voit l'importance que joue ici **le milieu dans lequel évolue l'enfant**. **L'interaction parents-enfant** et l'efficacité de cette communication, qui ne dépend pas seulement de la qualité de l'expression de l'enfant mais aussi de celle de **son interlocuteur à interpréter son discours et à s'ajuster à ses besoins** (Monfort, 2005) [83], jouent un rôle prépondérant. **Ainsi la**

pragmatique se développe-t-elle sous l'influence d'aspects sociaux, cognitifs, linguistiques et culturels (Adams, 2002) [3].

Des études ont montré que **le mode de garde** pouvait influencer le développement des habiletés pragmatiques, et ce en faveur des enfants fréquentant des **structures d'accueil extrafamiliales** (crèche collective, assistante maternelle) (Marcos et al., 2004) [75]. En effet, les habiletés pragmatiques seraient moins développées chez les enfants gardés au sein de la structure familiale. Le mode de garde extrafamilial permettrait à l'enfant de rencontrer une variété d'interlocuteurs et de situations, qui seraient autant de stimulations pour l'enfant l'invitant à prendre la parole, allonger ses énoncés et à développer ses stratégies pragmatiques.

Quant au **rang de naissance de l'enfant,** Bernicot, Laval et Ervin-Tripp. (2002) [14] ont démontré que les aînés, plus souvent en situations dyadiques, développeraient plus rapidement les aspects structuraux du langage (syntaxe et vocabulaire). Les cadets, quant à eux, seraient plus avancés sur certains aspects fonctionnels du langage (régulation sociale de l'échange, maintien du thème...) car plus souvent en situation polyadique.

Concernant les énoncés, les variables étudiées concerneront **leur forme linguistique et le type d'acte de langage** : demandes, promesses, assertions…L'analyse du **contexte** a également fait l'objet de recherches (familiarité de l'interlocuteur, statuts des interlocuteurs...).

3. Compétence linguistique versus compétence pragmatique

A ce stade de notre revue de littérature, et à l'instar de Hupet (1996) [58], il apparaît utile de revenir sur les relations entre la compétence linguistique (acquisition, développement et maîtrise du code) et la compétence pragmatique (acquisition, développement et maîtrise présidant à l'usage de ce code). Cette relation, sujette à débat, a été le terreau de plusieurs thèses opposées, se basant notamment sur des études comparatives effectuées sur des enfants dysphasiques.

Thèse 1 : Le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique. Ainsi, l'immaturité linguistique d'enfants dysphasiques mais aussi les stratégies de compensation qu'ils adopteraient rejailliraient-elles directement sur la qualité de leur communication effective (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1996) [79]. Cette thèse pose notamment une question intéressante pour notre étude : **quel est l'impact d'échanges précoces déficitaires ou perturbés (ex : déficit sensoriel lié à la surdité) sur l'acquisition et le développement ultérieur de la compétence pragmatique ?**

Thèse 2 : La compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique. Il y aurait donc une dissociation des compétences linguistiques et communicatives. La compétence pragmatique des enfants dysphasiques présenterait donc une altération spécifique qui s'ajouterait au trouble de la compétence linguistique.

Thèse 3 : La compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique. Les acquisitions socio-cognitives sont ici le véritable carburant du développement linguistique. Cette thèse pose une question pertinente au regard de notre étude : nous verrons plus loin comment les précurseurs pragmatiques peuvent être mis à mal par le déficit auditif (attention conjointe, langage paraverbal, théorie de l'esprit…). **Là encore, quel est l'impact d'interactions précoces perturbées sur la pragmatique et par ricochet sur le développement ultérieur du langage ?**

4. Le développement des habiletés pragmatiques à l'école

Petite et moyenne sections de maternelle font partie du cycle des apprentissages premiers. Quant au cycle des apprentissages fondamentaux, il commence à la grande section dans l'école maternelle (GSM) et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire (CP) et au CE1. A l'école maternelle, lieu de la première scolarisation, l'enfant va progressivement apprendre à vivre en groupe, à communiquer avec les adultes et les autres enfants, et à découvrir le monde qui l'entoure.

Lieu majeur de **socialisation, l'école constitue un environnement où l'enfant va considérablement développer ses habiletés pragmatiques**. L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle a déjà acquis de nombreux savoir-faire et habitudes dans son milieu familial, chez l'assistante maternelle, ou dans des lieux de vie collective comme la crèche ou la halte-garderie. L'école, par ses dimensions, par le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, par ses équipements, constitue cependant **un environnement inattendu qui met en défaut ses repères et auquel il va devoir s'adapter.**

L'objectif premier de l'école maternelle est l'acquisition d'un **langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre.** Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir **le complexe passage d'un usage du langage en situation** (lié à l'expérience immédiate) **à un langage d'évocation** des événements passés, futurs ou imaginaires, et le passage de l'oral à l'écrit. Parce qu'il s'acquiert **en situation**, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des « leçons », le langage est intégré de façon

permanente à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école (Ministère de l'Education Nationale, 2006) [81].

En petite section, les apprentissages visent à ce que l'enfant soit capable [21] :

- d'entrer en relation avec autrui par la médiation du langage.
- d'utiliser le pronom "je" pour parler de soi.
- de répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre.
- de commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs.
- de se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire.
- de comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë.
- d'écouter en silence un conte ou un poème courts, de comprendre une histoire courte et simple et de répondre à quelques questions simples ou de reformuler quelques éléments entendus
- d'utiliser les formules de base dans ses relations avec les autres : salutations (bonjour, au revoir), courtoisie (s'il vous plaît, merci).

En moyenne section, les apprentissages visent à ce que l'enfant soit capable [21] :

- de s'exprimer dans un langage mieux structuré.
- de dire ou chanter une dizaine de comptines, chansons et poèmes.
- de décrire, questionner, expliquer une situation de jeu, dans les activités des divers domaines.
- de participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole.
- de relater un événement inconnu des autres ; inventer une histoire sur une suite d'images ; faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations.
- d'ajuster son propos pour se faire comprendre en fonction des questions ou des remarques.
- de comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images.

En grande section, les apprentissages visent à ce que l'enfant soit capable [21] :

- de dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation).
- de justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient "parce que".
- de relater un événement inconnu des autres ; exposer un projet ; inventer une histoire
- de participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.
- de dire comptines, poèmes ou autres textes en adoptant un ton approprié.

- de comprendre des consignes données de manière collective.
- de comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin).
- de comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe.
- d'apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre.

Au cours préparatoire, les apprentissages visent à ce que l'enfant soit capable [21] :
- de respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.
- de rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).
- de manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant
- de raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.
- de décrire des images (illustrations, photographies...).
- de reformuler une consigne.
- de prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.
- de réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution).

C'est à l'école que l'enfant va développer une variété d'**actes de communication,** qui vont lui permettre de comprendre que le langage a des fonctions différentes selon les domaines d'activités, selon les situations sociales. Il sort d'un cercle restreint d'interlocuteurs pour construire **un système d'échanges élargi au sein duquel ses habiletés pragmatiques vont s'enrichir progressivement.**

CHAPITRE 2 : LA SURDITE DE L'ENFANT ET SES ENJEUX DEVELOPPEMENTAUX

I. LA SURDITE

1. La surdité du jeune enfant : les chiffres

La surdité touche chaque année près de **huit cents enfants à la naissance** (INPES, 2005) [60] avec une **prévalence de 1/1000** (Comité Consultatif National d'Ethique, 2008) [25]**.** D'autres enfants deviendront sourds avant l'âge de 2 ans. **Première cause de handicap sensoriel chez l'enfant**, elle entrave le **développement de la communication et l'accès au langage** (INPES, 2005) [60] et peut gêner la **scolarité**, même si ses conséquences sont plus ou moins marquées selon l'importance du handicap. L'INSERM rapporte que **40% de ces surdités sont sévères et profondes et trois quarts** d'entre elles sont **d'origine génétique** (Dumont, 2008) [41]. Parmi elles, 75% sont isolées, 25% sont syndromiques (Blanchard et al., 2012) [17]. En 10 ans, les pratiques dans ce domaine ont grandement évolué : progrès des implants cochléaires et des prothèses auditives, programmes de prise en charge précoce, avancées de la génétique (Mondain et Brun, 2009) [82].

2. Données médicales et classifications

a. Classification selon le degré de surdité

Il s'agit d'une classification quantitative proposée par le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) selon la perte audiométrique moyenne (PAM) sur la meilleure oreille calculée à partir des seuils à 500, 1000, 2000 et 4000 Hz.

4 types de surdité sont distingués :

- Audition normale ou subnormale : perte inférieure à 20dB

1) **La déficience auditive est dite légère** lorsque la PAM se situe entre **20 et 40 dB.** Cette surdité légère peut être décelée tardivement car la parole à intensité normale est perçue, mais certains éléments phonétiques peuvent ne pas être perçus surtout s'il existe une perte sur les fréquences aigües. Dans ce dernier cas, la compréhension est dégradée mais possible sans appareillage. La réhabilitation est de bonne qualité avec appareils (Mondain et Brun, 2009) [82].

2) **La surdité moyenne** est divisée en 2 groupes :

→ **Groupe 1 de 41 à 55 dB** : la parole est perçue en élevant la voix. La compréhension dans le bruit est difficile. L'appareillage est indispensable et restitue le plus souvent une qualité de vie normale ou subnormale.

→ **Groupe 2 de 56 à 70 dB :** la parole est perçue si elle est forte et dans le silence. La lecture labiale est souvent utilisée. La relation sociale est perturbée avec des difficultés de parole sans appareillage. Les conséquences peuvent se traduire par un échec scolaire massif nuisant à l'intégration, au même titre qu'une déficience auditive de perception sévère.

3) Pour la surdité sévère, 2 groupes sont distingués.

→ **Groupe 1 de 71 à 80 dB :** la parole n'est perçue qu'à voix très forte. L'impact social est important avec une socialisation difficile sans appareillage.

→ **Groupe 2 de 81 à 90 dB** : sans appareils, la compréhension est impossible et l'absence de parole inévitable. La prise en charge éducative est nécessaire. Après appareillage, la compréhension dans le bruit peut rester difficile.

4) **Pour la surdité profonde**, la PAM est supérieure à 90 dB. 3 groupes sont distingués : **groupe 1 → 91-100 dB, groupe 2 → 101-110 dB et groupe 3 →111-120 dB**

Aucune compréhension n'est possible sans lecture labiale. L'expression orale est quasiment incompréhensible sans prise en charge adéquate. Quand la réhabilitation avec prothèse n'apporte pas une compréhension suffisante permettant un développement ou maintien du langage, l'indication d'implantation cochléaire doit être discutée.

On parle de **cophose** en l'absence totale de réponse à une stimulation sur les fréquences au-delà de 500 Hz à une intensité de 120 dB.

Cette classification est donc quantitative. L'approche qualitative de l'atteinte de l'audition est également nécessaire car l'impact de l'appareillage sera différent en fonction du type « qualitatif » de surdité.

b. Classification selon le type de surdité

Dans cette classification, le type de surdité est déterminé par la localisation de l'atteinte. Il existe 4 types de surdité :

- **surdité de transmission** : la transmission est déficitaire. L'atteinte concerne l'oreille externe ou moyenne. Elles sont acquises dans 99% des cas (Loundon, 2006) [72].

- **surdité de perception** : l'analyse est déficitaire. Elle peut être secondaire à une pathologie de l'organe de Corti, du nerf auditif et/ou des aires auditives centrales. La perte auditive peut être considérable (de légère à totale) et s'associe très fréquemment à des modifications qualitatives du message appelées distorsions. Ces surdités sont congénitales dans 90% des cas et acquises en postnatal dans 10% des cas (Loundon, 2006) [72]

- **surdité centrale** : l'interprétation est déficitaire.

- **surdité mixte** : ce sont toutes les causes de surdité de transmission additionnées à celles de surdité de perception.

c. Selon la période d'apparition de la surdité

Le pronostic à long terme sera très différent qu'il s'agisse d'une surdité pré-linguale ou post-linguale. Si la surdité est **pré-linguale**, sa survenue a lieu **avant 2 ans.** Elle sera **péri-linguale** si elle survient entre **2 ans et 4 ans,** et **post-linguale** si elle survient **après 4 ans**, âge où les bases du langage sont en place.

Les causes de la surdité pré-linguale sont multiples. Si l'enfant naît avec une surdité, on parlera de **surdité congénitale.** Les surdités péri-natales peuvent être liées notamment à des infections materno-fœtales ou à des complications de prématurité. De manière plus générale, on peut citer comme causes des surdités précoces, les surdités génétiques, les méningites, les septicémies, les traumatismes, les thérapeutiques ototoxiques. Les surdités acquises en postnatal constituent plus de 5% des surdités avec la méningite comme cause majeure (Loundon, 2006), [72].

Il est important de dépister tôt les surdités pré-linguales, pour une prise en charge précoce. **Dans le cas contraire, on observera une absence totale de développement du langage en cas de surdité sévère ou profonde et un retard de parole et/ou langage quand la perte est modérée. La phase critique se situe entre 18 mois et 3 ans.**

La surdité peut être d'apparition brusque ou progressive. Certaines surdités sont par ailleurs évolutives ou fluctuantes.

Les troubles associés possibles peuvent être d'ordres neurologiques, psychiatriques, visuels, moteurs, intellectuels. Les surdités avec troubles associés représenteraient 37% des surdités.

3. Dépistage et diagnostic

L'âge moyen du dépistage de la surdité en France est **d'environ 16 mois.** La précocité du dépistage et de la prise en charge d'une surdité de l'enfant est un facteur pronostique important du développement de l'enfant (Vieu, 2009) in [82].

Le 4 mai 2012, un arrêté ministériel paru au Journal officiel [7] a entériné le dépistage néonatal systématique de la surdité. Il instaure définitivement le dépistage de la surdité permanente néonatale et met fin à deux années de polémiques.

Pour le diagnostic, plusieurs outils sont à disposition des praticiens, qu'ils soient subjectifs (participation de l'enfant ou observation de modifications comportementales) ou objectifs (électrophysiologiques). Les tests subjectifs (audiométrie tonale et vocale) présentent l'inconvénient d'être moins fiables avec les jeunes enfants. Parmi les méthodes objectives, les principales sont : Impédancemétrie, Potentiels Evoqués Auditifs et Oto-Emissions Acoustiques.

Des recherches récentes de Meadow-Orlans, Spencer et Koester (2004) [80] mettent en évidence l'effet positif important sur les développements linguistiques et cognitifs des enfants sourds, quel que soit le mode de communication, d'un diagnostic avant 6 mois et d'une prise en charge précoce.

4. Accompagnement de l'enfant sourd et de sa famille

Il est important de rappeler ici l'hétérogénéité des surdités, qui s'expriment de façons variées dans leurs formes, leurs gravités, leurs conséquences. Les répercussions sont diverses et peuvent porter sur la communication, le langage, la cognition sociale, la scolarité, l'insertion sociale. Elles sont très variables d'un enfant à l'autre. Les prises en charge doivent apporter des réponses spécifiques adaptées aux demandes et besoins des enfants sourds et de leurs familles.

a. Les progrès de l'appareillage auditif

Les nombreuses aides auditives sont autant de techniques de réhabilitation de l'audition dont le choix est de la compétence du médecin ORL, intégré au sein d'un réseau spécialisé ORL-audioprothésiste – orthophoniste. La gamme d'appareillage auditif est large : boîtier pour

nourrissons, contour classique, vibrateur sur serre-tête, systèmes implantables (implants cochléaires, implants hybrides) (Noel-Petroff, 2012) [86].

Les **prothèses conventionnelles** amplifient les sons de façon adaptée à la perte auditive par des filtres et réglages sur chaque zone fréquentielle pour privilégier les informations de la parole (Mondain et Brun, 2009) [82]. Durant ces vingt dernières années, la technologie de **l'implant cochléaire** s'est notablement améliorée et a pris un essor considérable en démontrant sa fiabilité et son efficacité. Les implants cochléaires sont indiqués en cas de surdité neurosensorielle sévère à profonde bilatérale. L'implantation est le plus souvent unilatérale, mais une implantation bilatérale peut être indiquée. Le jeune âge à l'implantation est un facteur pronostique positif capital. Chez les sourds prélinguaux, l'implantation doit être la plus précoce possible.
Yoshinaga-Itano (1998) [115] a démontré qu'une intervention précoce améliorait de façon très significative le niveau de langage oral des enfants appareillés tôt, **avant l'âge de 6 mois**.

b. Les modes de communication

Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue associant langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit (cf. loi de 1991) (HAS, 2009) [54].

Les différents modes de communication sont choisis en fonction des projets de chaque famille. Les possibilités sont variées : langage oral, langue des signes française, bilinguisme, français signé, langage parlé complété, français codé signé complété, gestes phonétiques de Borel-Maisonny.

L'oralisme cherche à développer les aptitudes du langage parlé avec l'aide de l'éducation auditive et des méthodes auditivo-orales. La méthode gestuelle est prônée par la culture sourde qui considère que la langue des signes et les systèmes d'interprétation visuelle sont les langues naturelles des personnes sourdes. **La tendance actuelle est l'approche d'une communication totale qui combine des éléments des stratégies orale et gestuelle avec des méthodes de communication telles que le français signé, le langage parlé complété.**

90% d'enfants sourds naissent dans une famille entendante, où l'utilisation de l'oral comme mode de communication est le plus naturel pour les parents. Le choix d'une approche reste du domaine exclusif des parents. **Que ce soit en modalité orale ou signée, l'élément primordial est la mise en place de la communication et l'appropriation du modèle linguistique choisi.**

5. Les différentes structures d'accueil : modes de prise en charge et dispositifs de scolarisation et d'apprentissage

La prise en charge est multidisciplinaire : rééducation orthophonique, soutien éducatif, soutien parental, suivi médical et ORL. Les structures d'information et de prise en charge sont diverses (ACFOS, 2006) [2]. Parmi elles, nous pouvons citer les **MDPH** (Maisons Départementales des Personnes Handicapées), les Centres d'Information sur la Surdité (**CIS**), les Centres de diagnostic et d'organisation de la prise en charge de la surdité (**CDOS**). Mais également, les services d'intervention précoce : les **CAMSP** (Centres d'action médico-social précoce : prise en charge de l'enfant déficient auditif avant 6 ans) et **SAFEP** (Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce d'enfants de 0-3 ans). Au-delà, le relais éducatif est pris par le **SSEFIS** (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire) pour favoriser l'intégration scolaire de l'enfant déficient auditif.

a. Dispositifs de scolarisation

L'articulation entre interventions précoces et accompagnement scolaire est essentielle entre 3 et 6 ans. Comme le rappelle la HAS, la loi du 11 février 2005 accorde **la priorité à la scolarisation de l'enfant handicapé en milieu ordinaire**, c'est à dire dans un établissement de l'Education Nationale. L'intégration est dite partielle quand l'enfant est en **CLIS** (Classe d'intégration scolaire). En 2005, l'intégration constituait la voie scolaire majoritaire, accueillant **63% des enfants sourds** (Dumont, 2008) [41].

Le jeune enfant sourd a également la possibilité de réaliser sa scolarité en **SEES** (Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé : classe spécialisée en école spécialisée) ou en **SEHA** (Section pour Enfant avec Handicap Associé). **Ainsi, les dispositifs de scolarisation se résument de la manière suivante : intégration en milieu ordinaire, scolarisation spécialisée, ou intégration scolaire partielle.**

b. L'équipe pluridisciplinaire et le rôle de l'orthophoniste

C'est autour du défi de la prise en charge de la surdité que s'est construite et développée la profession d'orthophoniste. Dumont (2008) [41] rappelle « (qu') il ne s'agit pas de démutiser mais d'amener l'enfant à une parole de conversation chargée d'interactions où ce qui prime est le sens. »

Par la fréquence de ses interventions (1 à 3 fois par semaine), l'orthophoniste est l'un des professionnels qui rencontrent le plus souvent la famille et l'enfant mais elle n'exerce pas de manière isolée. Le projet thérapeutique a 2 objectifs généraux :

- Agir sur les conséquences langagières et comportementales de la surdité
- Réhabiliter l'audition

La prise en charge des enfants sourds est une prise en charge très spécifique. Au-delà de la communication orale et de la parole, Vieu (2009) [82] rappelle que le but ultime à atteindre est l**'intégration sociale de l'enfant**. Enfin, au-delà de la rééducation de l'enfant, de la guidance parentale afin de préserver ou rétablir une bonne relation parents / enfant (Virole, 2005) [110] et de l'investissement dans un réseau de prise en charge, rappelons le rôle de l'orthophoniste dans le **dépistage**, en tant que professionnel consulté en première intention.

II. LES ENJEUX DEVELOPPEMENTAUX LIES A LA SURDITE

Pour illustrer la complexité de l'accès au langage pour les enfants sourds, Sadek-Khalil (2006) [92] propose l'image du puzzle. Pour elle, l'enfant ne saisit que des parcelles infimes de langage ou ne dispose que de celles qui sont mises au début à sa portée. Ainsi, selon ses termes, il doit construire un édifice qu'il n'a jamais aperçu dans son entier, comme s'il reconstituait un puzzle sans jamais avoir vu le dessin d'origine : une réception appauvrie, source de confusions, et des limites quantitatives (quantité de langue reçue) et qualitatives (registre lexical simple utilisé par l'entourage par exemple). Dans cette partie, nous nous interrogerons sur les conséquences possibles de la surdité sur le développement du langage. Rappelons ici l'hétérogénéité des surdités, qui nous garde bien de tirer des conclusions générales quant à ses impacts (c'est pourquoi nous parlons de conséquences **possibles**).

Dans la surdité, certains thèmes d'étude sont privilégiés dans les recherches : intelligibilité de la parole, maîtrise de la syntaxe, développement du lexique…d'autres en revanche demeurent encore peu explorés, parmi lesquels la pragmatique. La pragmatique découlant aussi de la maîtrise du code linguistique, nous aborderons ce dernier en évoquant les aspects formels du langage qui peuvent être touchés dans la surdité. Cette démarche, bien entendu non exhaustive, est nécessaire dans l'abord de la surdité, et veut nuancer également les conclusions sur les habiletés pragmatiques.

1. Conséquences de la surdité sur le développement du langage

a. Arguments neurophysiologiques et notion de période critique

Alors que la cochlée est mature dès la naissance, le développement des voies auditives centrales et du cortex cérébral va nécessiter plusieurs années pour atteindre une **maturité vers l'âge de 6 ans** (Mondain et Brun, 2009) [82]. Sans réhabilitation auditive, le nombre de fibres nerveuses du nerf auditif diminue avec la durée de la surdité. La qualité de la réhabilitation auditive par appareillage va dépendre de la durée de non stimulation du système auditif.

La notion de période critique de plasticité implique d'appareiller ou d'implanter tôt. **Chez les enfants sourds, un accès précoce à une information acoustique de qualité est un gage de succès pour le développement du langage oral**. Il existe une différence significative dans la qualité du langage oral entre les enfants implantés **avant et après 3 ans**, période critique au-delà de laquelle la plasticité cérébrale n'est plus la même (Mondain et Brun, 2009) [82]. **Cette plasticité diminue jusqu'à devenir très limitée après l'âge de 8 ans** (Dumont, 2008) [41].

Le développement langagier se fait grâce à l'audition de l'enfant : perception, discrimination, identification, reproduction de ce qu'il entend. Ces différentes étapes se font avec un rendement optimal pendant la période critique d'apprentissage du langage avec **un maximum de potentialités avant l'âge de 7 ans.**

b. Une hétérogénéité de surdités

La surdité est certainement l'un des handicaps où l'on observe **le plus de variabilité.** Cette variabilité est liée à de nombreux facteurs, parmi lesquels **l'âge d'apparition** de la surdité et **l'âge de diagnostic** sont déterminants. Une surdité post-linguistique, vers l'âge de 5-6 ans, se déclare chez un enfant qui a déjà acquis les bases structurelles du langage. En revanche, un bébé qui devient sourd à 8-9 mois (surdité pré-linguistique) ne pourra pas s'appuyer sur ses connaissances préalables (Dumont, 2008) [41]. Entre 2 et 4 ans, en pleine phase d'acquisition du langage (surdité péri-linguistique), diagnostic précoce et prise en charge seront indispensables pour fragiliser le moins possible cette phase d'appropriation du langage.

D'autres variables entrent en ligne de compte : **environnement linguistique, seuil auditif, fluctuation ou non de ce dernier, gains prothétiques, surdité isolée ou associée à d'autres**

troubles. Selon la HAS (2009) [54], les enjeux d'acquisition de la langue parlée sont extrêmement différents selon que le seuil auditif est supérieur ou inférieur à 70 dB. Le seuil auditif, et donc le degré de surdité, est par conséquent une variable importante, mais le développement de l'enfant sourd apparaît comme complexe et **très sensible aux variables environnementales.**

Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'un enfant est appareillé qu'il se retrouve dans un contexte habituel de développement du langage. La surdité est plus complexe qu'un simple décalage dans le temps ou qu'une perte plus ou moins importante en décibels (Dumont, 2008) [41].

c. Communication pré-linguistique, survol des aspects formels du langage oral et conséquences possibles sur l'acquisition du langage

Les habiletés pragmatiques s'installent progressivement au fil de l'acquisition du langage. Elles sont le fruit d'un long développement et s'acquièrent dès les premières interactions. Il nous est apparu intéressant de revenir sur les contraintes qui pèsent sur l'émergence du langage et ses aspects formels chez l'enfant sourd de façon très succincte. Nous nous interrogerons sur le passage de la communication prélinguistique à la communication linguistique, considérant l'acquisition du langage comme le prolongement de la compétence à la communication construite pendant la période prélinguistique (Bruner, 1983) [19]. Comme le pose très justement Vinter (1994) [108] : **les comportements et événements relevant de la communication précoce représentent-ils les « prérequis » incontournables des comportements linguistiques ultérieurs ?** La plupart des chercheurs les considéreraient plutôt comme des *conditions facilitatrices* au développement de la communication et du langage.

L'émergence du langage oral chez l'enfant sourd

Selon Vinter (1994) [108], l'enfant sourd jase, quel que soit le degré de sa perte auditive, qu'il bénéficie ou non d'informations acoustiques. Cette donnée est confirmée par Lepot Froment (1996) [70] dans sa revue de la littérature. Il s'agirait de **réflexes phonatoires innés**, qui ne seraient pas différents de ceux des enfants entendants. Ces auteurs précisent cependant que l'émergence du babillage canonique est tardive, avec dans l'ensemble un développement vocal plus lent et plus stéréotypé que chez l'enfant entendant, et corrélé à l'importance du déficit auditif (Comité Consultatif National d'Ethique, 2008) [25]. Pour Vinter (1994) [108], le babillage peut même s'entretenir et se poursuivre jusqu'à un âge avancé.

Comme le précise Chevrie-Muller (2007) [22], « c'est entre 6 et 8 mois que se mettent normalement en place les caractéristiques mélodiques et rythmiques de la langue maternelle ». Or, une surdité bilatérale de l'enfant va perturber ou supprimer la boucle audio-phonatoire, et le langage oral de l'enfant sera donc perturbé.

Lepot Froment et Clerebaut (1996) [70] précisent que les caractéristiques des productions vocales les plus affectées sont généralement : la durée des énoncés (habituellement très réduite), les schémas mélodiques (habituellement plats et stéréotypés), et le répertoire phonique (habituellement restreint). (…) Grâce à l'appareillage les productions s'allongent et deviennent plus variées sur le plan mélodique ».

Concernant la phonologie, les progrès récents de l'appareillage et les programmes de rééducation basé sur le système d'aide à la lecture labiale que constitue le Langage Parlé Complété ont montré leur efficacité et contribuent à la construction d'un **système cohérent de représentations phonologiques** chez les enfants sourds, même si la phonologie et l'intelligibilité restent des axes de prise en charge majeurs (Dumont, 2008) [41].

Lexique et syntaxe

Au niveau de l'accès au langage verbal, les auteurs s'accordent à dire qu'on observe généralement chez les enfants sourds un décalage temporel avec des productions linguistiques décalées dans le temps (Dumont, 2005) [40].

Sadek-Khalil (2006) [92] parle de multiples retards : retard de parole, retard de vocabulaire, retard de langage et retard concernant la fonction du langage.

Concernant le développement du lexique, différents auteurs évoquent un manque de richesse et de disponibilité lexicale (Lepot Froment et Clerebaut, 1996) [70], plainte fréquente émanant des jeunes malentendants ou sourds. Les études sur les enfants sourds implantés montrent que leurs performances lexicales s'accroissent très rapidement après l'implantation, mais leur niveau lexical n'atteint pas celui de leurs pairs entendants (HAS, 2007) [53].

Sadek-Khalil (2006) [92] insiste sur une **variabilité de profils**, avec un langage qui est plus ou moins bien constitué, allant de l'absence totale de langage au langage agrammatique avec une difficulté globale pour construire des phrases, tout en possédant un vocabulaire étendu. Elle précise que les difficultés évoluent avec l'âge : *« d'autres plus âgés ou moins atteints, parfois adultes, ont une langue qui à première vue paraît constituée. Ils ont un instrument suffisant pour les besoins de la vie courante et pour l'expression de choses simples, le plus souvent concrètes.*

En les observant davantage, on s'aperçoit pourtant qu'ils ont du mal à donner une explication abstraite ou un peu fine ».

Les professionnels travaillant auprès d'enfants sourds affirment souvent que ces enfants peuvent facilement **être rivés à la concrétude et à l'ici et maintenant, avec des difficultés dans la généralisation de l'usage des mots**.

Concernant la syntaxe, on observe de manière générale que ces acquisitions sont fortement ralenties (Dumont, 2008) [41], avec des difficultés d'acquisition de la structure de la langue, qui pourra nécessiter un apprentissage explicite. Une étude de Le Normand et al. (2007) [69] sur les enfants sourds implantés a montré que les performances grammaticales de ces enfants demeurent toujours inférieures avec des productions plus réduites que les enfants entendants et des difficultés particulières sur les prépositions, les adverbes et les flexions verbales.

Selon Dumont (2008)[41], dans les premières années, on note un décalage d'acquisition du langage imputé à la surdité qui peut se réduire, voire **se combler vers 8-10 ans.**

Tous les auteurs s'accordent à souligner l'importance des écarts individuels dans le niveau de langage oral atteint par cette population. Le degré de surdité ne peut rendre compte à lui seul du développement des habiletés pragmatiques (Vinter, 1994) [108]. Une chose est sûre : plus l'apparition du déficit est précoce et plus ce déficit est durable, plus les conséquences neurologiques et fonctionnelles seront importantes, notamment sur le versant linguistique (Dumont, 2008) [41], (Mondain et Brun, 2009) [82].

2. Une atteinte des précurseurs du langage et de la pragmatique

Nous situant dans une approche pragmatique et socio-fonctionnelle de la communication, il est essentiel d'envisager une continuité entre communication pré-linguistique et communication linguistique. Thérond (2010) [100] souligne l'importance des comportements précurseurs de la période prélinguistique avant l'utilisation par l'enfant de la compétence langagière. Il existe une **continuité fonctionnelle entre le développement des comportements précurseurs et l'utilisation du langage**. Lahey (1988) [65] énumère ces comportements : être en contact visuel, avoir de l'intérêt au jeu, avoir de l'intérêt à la personne, être capable d'attention conjointe, prendre son tour de rôle, être capable de référence conjointe, réguler le comportement d'autrui. Ce système de communication précoce dépend des capacités perceptives du nourrisson et

« s'élabore dans le cadre de la relation mère / enfant, où le langage s'acquiert, si l'on peut dire, surgit, entre ces deux partenaires. » (Sacks, 1996) [91]. Le repérage précoce de la surdité est donc fondamental pour que l'enfant puisse bénéficier d'interactions riches, diversifiées et adaptées le plus tôt possible.

a. Voix et prosodie

Pour Vinter (1994) [108], « la mise en place des éléments prosodiques constitue la matrice, la structure d'accueil, des futures compétences langagières, pragmatiques et linguistiques, permettant l'émergence du langage ». Les aspects prosodiques correspondent aux premières formes linguistiques que l'enfant s'approprie pour entrer dans le langage (Martel, 2009) [77].

Les liens initiaux entre les diverses informations sensorielles, affectives et émotionnelles s'effectuent par la voix, le regard, les expressions. A neuf mois et ce jusqu'à 3 ans, les enfants réagissent davantage à la qualité de la voix plutôt qu'aux indices lexicaux pour comprendre les réactions et les intentions d'autrui (Dumont, 2008) [41].

Sadek-Khalil (2006) [92] énumère, entre autres, tout ce qui fait défaut au petit enfant sourd : intonations, tons, hésitations, insistances sur un mot ou un phonème significatif, intentions dévoilées par une manière de dire….etc. Il n'a pas accès à une forme achevée du langage contrairement à l'enfant entendant.

Stimulus le plus fréquent dans l'environnement social, la voix permet, accompagnée de la prosodie, de s'ajuster dans l'échange et de comprendre les intentions de l'autre (Dumont, 2008) [41]. Selon les travaux de Holm et Vinter [108], ce sont les usages renforcés des intonations par les mères des bébés sourds (lignes mélodiques, débit syllabique et intonations), à savoir **les indices d'émotion dans la voix** qui sont des facteurs déterminants dans le développement du langage et des interactions (plus que le degré de surdité ou les modes de réhabilitation).

b. Tours de parole

La conscience du tour de « parole » apparaît très tôt chez le nourrisson qui vocalise en écho aux productions intonatives de l'adulte, qui enrichit ensuite à son tour cet écho (Dumont, 2008) [41].

Selon une étude de Gregory et al. mentionnée par Lepot Froment et Clerebaut (1996) [70], les mères de jeunes enfants sourds auraient tendance à ignorer les productions vocales de leur enfant en continuant à parler et sans proposer de dialogue prélinguistique. Dans ces conditions, les tours

de parole ne peuvent être intégrés par l'enfant sourd dont les productions sonores restent sans écho.

De même, le regard qui permet de **réguler la communication et de « passer le tour »** grâce aux mouvements des yeux, à son orientation et expression, ne fait pas sens. C'est d'ailleurs souvent, comme l'évoque Dumont [41], le regard de l'enfant de quelques mois qui amène les parents à se poser la question de la surdité.

c. L'attention conjointe (AC)

La surdité fait peser des contraintes fortes sur les possibilités d'attention conjointe en **rompant le lien entre ce qui peut être vu et ce qui peut être entendu.** Alors qu'elle est en relation directe avec l'acquisition des premiers mots et la prise de conscience des états mentaux d'autrui (Dumont, 2008) [41], c'est une fonction qui sous-tend de nombreux aspects du développement cognitif, social et émotionnel (Jover, 2009), [63].

L'AC prend forme lors d'épisodes au cours duquel deux personnes portent leur attention sur une même cible, par exemple, un objet. Elle se met en place **durant la 1ère année de vie** dès que l'enfant est apte à développer la représentation cognitive moi-autrui. Initiatrice de nombreux comportements interactifs : suivre le regard, pointer, échanger des regards, regarder dans une direction pointée, prendre ou tendre un objet, elle permet à l'enfant **d'exprimer ses intentions communicatives** et de comprendre qu'il peut agir sur l'autre. L'AC apparaît comme l'une des bases d'une expérience partagée, un précurseur de la communication intentionnelle, un prérequis au langage, et **contribue au développement de la simulation et donc du jeu symbolique, qui permet par la suite l'accès à la fausse conviction** (Dumont, 2008) [41].

Si l'enfant sourd détourne les yeux, la communication est rompue. Contrairement au bébé entendant qui bénéficie d'un commentaire vocal simultané, l'enfant sourd doit scinder son attention entre l'objet d'une part et le message du partenaire de communication. Selon Franzoni (2006) [46], **le retard d'apparition de cette attention entraîne alors une diminution du partage des informations et de leur sens**. Il est également responsable de la diminution de l'apparition et de la fréquence du pointage, comportement de l'enfant corrélé au développement du langage. Or, le pointage du doigt – déictique – est utilisé par l'enfant lors des **requêtes, des demandes et des phénomènes d'explication**.

Pour les parents qui s'expriment par signes, la réalité est différente. Ces derniers tiennent compte des difficultés du jeune enfant sourd et recourent à des techniques appropriées à son âge (la mère attire l'attention de l'enfant en le touchant gentiment ou en lui prenant le visage entre les mains).

d. La théorie de l'esprit (TDE)

Capacité à attribuer et reconnaître des états mentaux chez les autres, et à utiliser cette capacité pour comprendre et prédire les comportements d'autrui, la TDE est **aussi un facteur principal affectant l'émergence de la compétence pragmatique** (Bara et al., 1999) [9].

Elle favorise aussi l'établissement d'un lien d'attachement sécure avec l'adulte, fondamental dans le développement ultérieur des liens sociaux et remplit donc également une **fonction de régulation émotionnelle** (Jover, 2009) [63]. Elle est aussi une aptitude à se **décentrer de ses propres pensées** et constitue donc une étape importante du développement de l'esprit.

Les travaux de Peterson et Siegal (1995, 2007) [88] [97] ont mis en lumière des retards d'acquisition de la TDE (3 à 5 ans de retard) chez des enfants sourds profonds âgés de 5 à 13 ans signeurs tardifs de parents entendants. Les enfants sourds rencontrent plus de difficultés pour reconnaître les états mentaux d'autrui et surtout prévoir leurs comportements dans des situations complexes. Ces retards seraient présents chez les enfants de parents entendants, et d'autant plus lorsque le mode de communication a été essentiellement oral. Jover (2009) [63] conclut qu'une partie de ces difficultés pourraient être attribuées aux difficultés précoces de communication qui perturbent les échanges d'expériences et d'émotions. Il s'avère que les enfants sourds **de parents sourds** ont des performances bien meilleures aux tâches de TDE proposées, voire supérieures à celles des enfants entendants de parents entendants.

L'exercice de l'attention conjointe, et donc du partage de référence, l'augmentation du lexique sur les états mentaux, la compréhension des scenari sociaux sont autant de facteurs favorables au développement de la TDE. Ces aspects pragmatiques ne sont pas atteints par la surdité elle-même mais **par les spécificités de la communication dans les contextes de surdité :**

- les modifications des interactions parent-enfant qui ont des statuts auditifs différents
- une perturbation de l'attachement et des liens relationnels basés sur le partage des vocalisations
- une perte de la redondance

La trajectoire de développement de l'enfant sourd est donc en grande partie déterminée par les interactions précoces qu'il parvient à établir malgré son handicap. Qualité et précocité de ces interactions sont déterminantes, car elles sont autant de précurseurs pragmatiques donnant les clés de l'usage du langage.

3. Aides proposées à l'enfant sourd pour développer son langage

a. Les aides visuelles : Langage Parlé Complété, français signé, lecture Labiale

Langage Parlé Complété (LPC) : il constitue une aide à la lecture labiale et permet de lever ses ambiguïtés en rendant visible la totalité des phonèmes de la chaîne parlée. C'est un code manuel s'effectuant autour du visage avec 5 positions de la main et 8 configurations des doigts. Il ne s'agit pas d'une langue mais d'une technique de visualisation de la parole. La communication en langue française devient confortable puisque 95% du message est reçu (au lieu de 30% en lecture labiale seule) (Mondain et Brun, 2009)[82].

Le français signé (FS) : territoire commun entre deux langues, il se situe à mi-chemin entre l'oral et la LSF. Mélange de français parlé et de signes de la LSF ordonné selon la syntaxe linéaire de la langue française, il ne s'agit pas d'une langue mais d'une sorte de renforcement pour rendre la langue orale plus transparente et accessible en la ponctuant de signes (Dumont, 2008) [41]. Le FS est adapté au jeune enfant et accessible rapidement aux parents.

La lecture labiale (LL) : elle consiste à déchiffrer les mouvements des lèvres mais aussi toute la mimique faciale dans l'acte de parole. Les mouvements de la langue, des mâchoires, mais aussi du menton, de la gorge et du haut des joues sont analysés. Le sourd doit alors faire correspondre aux mouvements faciaux un modèle mental linguistique préalablement connu. Elle est une démarche cognitivo-linguistique complexe qui permet d'accéder au sens du message par la médiation de traitements perceptifs, cognitifs, linguistiques et pragmatiques, et donc des suppléances mentales (Dumont, 2008) [41]. Elle ne permet pas d'apprendre le langage car elle ne fournit pas tous les contrastes de la langue et la coarticulation limite la lecture labiale.

b. La LSF

En 1760, l'abbé de l'Epée s'intéresse à ce mode de communication et lui donne le statut de langue (INPES, 2005) [60]. Elle nécessite de convertir dans l'espace visuel (qui devient donc espace linguistique) le message du locuteur. C'est une langue à part entière avec sa syntaxe propre (le verbe est en général à la fin de la phrase) et une grammaire basée sur l'expression du

visage, des verbes directionnels, une mise en scène visuelle ainsi qu'une absence de conjugaison ou de déterminants. Elle n'a pas de forme écrite. Le lexique est varié et souvent iconique. L'alphabet dactylologique est la façon de signer l'alphabet latin pour épeler les noms propres ou les mots n'existant pas encore en LSF [82]. **Son apprentissage est long et nécessite un véritable investissement cognitif, mais elle permet à l'enfant d'être acteur de sa communication**.

c. Autres modes de communication des enfants sourds

Les gestes phonétiques de Suzanne Borel-Maisonny constituent une autre aide à l'oral. Il s'agit d'une technique de rééducation, avec des gestes combinant la représentation d'une forme graphique, d'une forme articulatoire, de l'idée d'écoulement et d'une petite scène. Cette méthode s'acquiert très rapidement mais ne constitue pas un moyen de communication.

Le seul choix entre deux grands modes de communication (LSF ou oraliste) ne présage pas du développement de la communication, du langage et de l'accès à la lecture et à la culture (Dumont, 2008) [41]. Ces derniers dépendent du degré de perte auditive, des moyens techniques et humains mis à disposition de l'enfant et de l'accueil social et scolaire qui lui est réservé, entre autres variables environnementales.

CHAPITRE 3 : LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE ET LEUR EVALUATION

I. LES TROUBLES PRAGMATIQUES CHEZ L'ENFANT

1. Les différentes classifications

Beaucoup de travaux se sont développés dans les années 80 sur la relation entre pragmatique et dysphasie, tentant de déterminer si malgré leurs difficultés structurales, appelées aussi linguistiques, ces enfants parvenaient à participer à une conversation de façon comparable à leurs pairs. Actuellement, les chercheurs considèrent que les développements linguistique et pragmatique suivent des évolutions plutôt indépendantes, en raison notamment de la diversité des troubles qu'on peut observer (De Weck et Marro, 2010) [39].

Perkins (2007) [87] distingue deux types de troubles pragmatiques : d'une part, les troubles premiers ayant une origine cognitive et engendrant des difficultés pour faire des inférences ou développer une théorie de l'esprit et d'autre part, les troubles seconds qui résulteraient de troubles linguistiques (du code) aux niveaux phonologique, lexical, morphologique, syntaxique,

prosodique et/ou discursif. Ces troubles linguistiques auraient des conséquences négatives sur les interactions avec les autres. Comme le souligne Monfort (2005) [84], cette distinction n'est pas toujours facile à établir dans les premières années. Comment affirmer précisément que l'usage déviant du langage est la conséquence directe d'un déficit langagier global ? Pour résoudre cette question, seule la prise en charge et l'observation de l'évolution parallèle - ou divergente - des deux habiletés (code et communication) permet de préciser le diagnostic (Monfort et al., 2005) [84]. C'est cette évolution divergente qui permet de maintenir l'existence de troubles langagiers pragmatiques spécifiques.

Monfort (2005) [83] distingue trois groupes de troubles selon l'importance des symptômes :

Les troubles sévères : niveau habituel des enfants autistes, avec des symptômes fréquents voire permanents affectant l'ensemble de la compréhension et de l'expression.

Les troubles modérés : les symptômes sont fréquents mais n'affectent pas l'ensemble des fonctions communicatives ; la réponse à l'étayage est positive : c'est souvent le cas des enfants présentant un Syndrome d'Asperger.

Les troubles légers : l'efficacité communicative est en général préservée mais l'adaptation au contexte social est insuffisante.

Monfort (2005) [85] (2007) [84] parle de troubles pragmatiques primaires lorsque les difficultés pragmatiques sont majeures et constituent la cause principale des échecs et erreurs d'utilisation du langage. Cela concerne les enfants autistes, les enfants regroupés sous l'appellation de TED ou spectre autistique, certaines formes de retard mental et des enfants qui répondent aux critères du Trouble Pragmatique du Langage (Bishop, 2000) cité in [76]. Bishop propose d'envisager les troubles pragmatiques comme une catégorie intermédiaire entre des troubles uniquement langagiers (dysphasie) ou spécifiquement communicatifs (autisme) (Maillart, 2003) [73].

Les troubles pragmatiques secondaires sont ceux qui découlent d'une limitation ou d'une perturbation dans la connaissance du code ou d'autres limitations, par exemple cognitives ou sensorielles. Les troubles secondaires résultent notamment de limitations dans la connaissance et le maniement d'une langue. D'ailleurs, selon Bishop (2000) (cité par Monfort in [83]), ils seraient toujours présents dans une certaine mesure chez les enfants porteurs d'un trouble du langage Par exemple, un retard mental peut compromettre la capacité de choisir l'information

pertinente. **La surdité empêche quant à elle l'acquisition de différents registres expressifs par manque d'accès naturel à des modèles extérieurs.**

C'est la comparaison du profil pragmatique et des résultats des évaluations linguistiques, cognitives et des habiletés sociales non verbales, qui permet également de différencier la nature primaire ou secondaire du trouble. Cette différenciation peut se révéler ardue, car comme le rappelle Monfort (2007) [85], « (…) entre les cas extrêmes d'enfants disposant de très peu de langage tout en étant des communicateurs très efficaces et des enfants disposant d'un langage formellement correct et relativement étendu mais dont l'interaction reste très limitée et répétitive, nous allons nous trouver face à un éventail très large de combinaisons possibles entre capacité à coder et capacité à communiquer ».

2. Les pathologies principales concernées par les troubles pragmatiques

Parmi les principales pathologies concernées, on retrouve **la dysphasie, l'autisme, les troubles envahissants du développement, le syndrome de l'X fragile, le syndrome de Williams, la dystrophie musculaire de Duchenne, le retard mental, le spina-bifida**. Il existe aussi des travaux consacrés à l'étude des troubles non aphasiques consécutifs **aux lésions cérébrales** chez des patients souffrant de **traumatismes crâniens, de lésions droites (syndrome de l'hémisphère mineur) et de lésions frontales.**

Les troubles pragmatiques peuvent également toucher des enfants souffrant de **lésions cérébrales acquises précocement** : encéphalites, épilepsies, anoxies, tumeurs cérébrales, AVC, syndrome du bébé secoué (Duprat et Vigouroux, 2012) [43].

L'utilisation de l'approche pragmatique a également connu un essor important en psychiatrie, notamment dans l'analyse du discours de patients psychotiques (Dardier, 2004) [32].

Enfin, quelques études, notamment ces dernières années, ont permis de mettre en évidence **des troubles pragmatiques dans le cadre de la surdité précoce** : Peterson (2007) [88], Siegal (2007) [97], Schick, De Villiers et al. (2007) [94], Courtin (2001) [31].

3. Les types de symptômes possibles

Les troubles pragmatiques s'expriment de façon plus évidente sur le versant expressif, mais concernent tout autant le versant réceptif : ces troubles « en sortie » seraient souvent associés, en amont, à des difficultés en « entrée », c'est-à-dire pour comprendre le langage d'autrui et

déchiffrer ses intentions (Monfort, 2005) [83]. Rappelons qu'il existe fréquemment **un décalage entre la correction formelle des énoncés et leur désajustement fonctionnel**.

Par ailleurs, il n'est pas toujours aisé de distinguer les difficultés pragmatiques qui relèvent du langage de celles qui relèvent d'habiletés sociales ou cognitives plus générales comme la théorie de l'esprit, l'empathie émotionnelle, la motivation sociale, la capacité à produire des inférences, etc. (Monfort, 2005) [83]. Cet auteur rappelle qu' « il s'agit d'enfants intelligents la plupart du temps, capables d'apprentissages ponctuels parfois spectaculaires, dont le langage est formellement assez correct et qui, pourtant, présentent des comportements « bizarres » souvent disruptifs dans des contextes complexes comme une classe ».

Enfin, les difficultés pragmatiques peuvent ne toucher qu'un seul aspect pragmatique ou seulement quelques-uns de façon subtile ou irrégulière. Elles peuvent s'exprimer de façon plus nette sur le verbal, le non verbal, ou le paraverbal et sur les deux versants expressifs et réceptifs. **Monfort parle d'un continuum qui va des formes mixtes à l'ensemble du « spectre autistique »**. Les difficultés peuvent également affecter des aspects d'apparition très précoce (comme le contact oculaire ou l'extension fonctionnelle des messages), mais également toucher des compétences d'apparition plus tardive comme par exemple l'interprétation du langage non littéral. **Ces troubles peuvent donc se manifester sur plusieurs niveaux et recouvrent un ensemble assez vaste de difficultés liées à l'usage socio-communicatif de la langue.**

Selon Mc Tear et Conti-Ramsden (1992) [78], on peut délimiter de grandes catégories de troubles pragmatiques dans le domaine de la production ou de la compréhension du langage. Nous tentons ci-dessous, dans une liste non exhaustive, de cerner quelques troubles dont la description revient fréquemment dans la littérature, et que nous classerons par grands domaines. Pour la classification « PTP : Profil des Troubles Pragmatiques » de Monfort et al. (2005) [84], voir ANNEXE 2. Signalons cependant que ces comportements peuvent s'observer fréquemment chez des enfants dont le développement est normal. Comme le rappelle ces auteurs, **c'est leur fréquence et leur permanence qui leur confèrent un caractère pathologique**.

<u>En production, les troubles peuvent concerner :</u>

- **La régie de l'échange**

- la cohérence du discours (en particulier des troubles du maintien des thèmes)
- l'initiation d'une conversation ou l'introduction de nouveaux thèmes (pas assez ou trop de digressions)

- pannes conversationnelles (pas de demande de clarification ou des difficultés à répondre aux demandes de clarification de manière adéquate)
- la prise en compte du feedback
- la gestion des tours de parole (chevauchements…)
- la pauvreté des fonctions et des registres : peu d'expression des ressentis et sentiments
- la réponse aux questions (écholalies, persévérations, réponses inadéquates)

- **L'intentionnalité**

- la production d'actes de langage
- la formulation de demandes (absence ou inadéquation)

- **L'adaptation au contexte**

- l'utilisation de registres de langage appropriés
- l'incapacité à respecter les règles sociales inhérentes aux situations de communication (saluer, poser des questions banales…)
- l'adaptation à l'interlocuteur et la prise en compte de ses états mentaux et des savoirs partagés : difficultés de décentration (non prise en compte des connaissances et/ou des intentions d'autrui)
- l'adaptation à la tâche à accomplir (saluer, remercier, s'excuser, raconter, répondre à des questions, donner des consignes, etc.).
- l'adaptation au message linguistique (choix lexicaux et morphosyntaxiques adaptés, utilisation des éléments paraverbaux)

<u>En compréhension, les troubles peuvent concerner :</u>

- des difficultés dans la compréhension des actes de langage, en particulier indirects (demandes indirectes, sarcasme, ironie) et des demandes peu ordinaires (non prototypiques) nécessitant la mobilisation de processus inférentiels complexes.
- l'incapacité à faire des inférences, des hypothèses, des présuppositions, à traiter l'implicite et le non-dit
- des difficultés dans la compréhension du langage non littéral (ironie, second degré, métaphores)
- des difficultés d'interprétation de l'intonation

Quant aux comportements non verbaux ou paraverbaux, ils peuvent être réduits ou inadéquats, touchant le comportement corporel global, le contact visuel, la proxémique, les postures, le regard et les mimiques, les productions vocales, les gestes, la prosodie.

On relève aussi des difficultés en rapport avec la théorie de l'esprit et l'attribution d'états mentaux ou encore des troubles des comportements ludiques et sociaux (altérations du jeu, des relations avec les pairs et avec les adultes…).

La pragmatique fait partie des compétences nécessaires à la communication. L'altération de certaines de ces habiletés engendre un handicap social car l'intégration de l'individu dans le groupe dépend de la maîtrise du discours et de la communication. Le handicap est donc triple : linguistique, social et communicationnel.

II. LES DIFFERENTES ATTEINTES DE LA PRAGMATIQUE DANS LE CAS DES SURDITES

1. Les variables à prendre en compte

Il existe des variations interindividuelles considérables dans les acquisitions psychosociales des enfants sourds. La surdité a permis l'étude des relations entre langage et pensée, dans la mesure où la surdité s'accompagne de difficultés d'acquisition du langage (Lauwerier et al., 2003)[66].

Plusieurs études montrent que les compétences pragmatiques des enfants déficients auditifs d'âge scolaire sont déficitaires (Virole, 2005) [110]. Pour De Villiers (1988) [38] il est important de porter une plus grande attention au versant pragmatique du langage dans le cursus scolaire des enfants sourd.

Si les caractéristiques propres de la surdité (degré de perte auditive, âge de début de la perte auditive, handicaps associés) influencent le développement affectif, cognitif et social de l'enfant sourd, de nombreuses études soulignent aussi l'importance **du rôle joué par l'environnement familial et social.** Peterson (2007), dans son article sur le développement métacognitif des sourds [88], pose directement cette question : **est-ce que la surdité modifie le rythme de ce développement métacognitif ? Si oui, est-ce que les différences entre enfants sourds et entendants peuvent être attribuées directement à la perte d'audition, ou plutôt à des facteurs propres à l'enfant ou à sa famille, à l'environnement social ou culturel ?**

Une autre hypothèse, appelée « métapragmatique », reprise par Mc Tear et Conti-Ramsden (1992) [78] concernant les enfants dysphasiques mérite d'être évoquée car elle pourrait être aussi applicable aux enfants sourds. Selon cette hypothèse, les enfants dysphasiques seraient peu actifs sur le plan pragmatique pour éviter de faire état de leurs difficultés de compréhension et de

production langagières, et non à cause d'une réelle incapacité communicationnelle. **Leur attitude serait alors une conséquence d'échecs conversationnels antérieurs les poussant à adopter des stratégies conversationnelles compensatoires** (De Weck et Marro, 2010) [39].

Une autre question essentielle se pose, puisque la surdité est une déficience dont les conséquences les plus importantes affectent le langage. **Quelle part de responsabilité dans les difficultés de l'enfant attribuer à la surdité ? Qu'est-ce qui est imputable, par exemple, à la surdité et que doit-on attribuer à des difficultés d'un autre niveau, par exemple sur les aspects structurels du langage ?** Cette question pose en retour la question des biais méthodologiques de certaines études. **En effet, une étude qui évaluerait les habiletés pragmatiques uniquement par la modalité verbale chez des enfants sourds serait-elle valide ?**

Enfin, à l'instar de Courtin (2006) [in 52], nous insistons de nouveau sur les différences interindividuelles au sein de la population sourde qui nous gardent de parler de cette population en termes généraux. Nous aborderons cette partie en nous intéressant davantage aux enfants sourds congénitaux profonds, sans troubles cognitifs ou moteurs associés. Les recherches et articles sur la pragmatique des enfants sourds étant par ailleurs souvent axés sur des groupes d'enfants sourds profonds.

2. Revue générale des études portant sur le développement pragmatique des enfants sourds

Les recherches visant à étudier le développement pragmatique des enfants sourds sont assez rares. Elles portent en général sur un ou plusieurs aspects de la pragmatique.

Selon Jaspart (1989) in [52], des difficultés apparaissent logiquement dans les aspects où la pragmatique est liée à la connaissance de la langue orale et écrite.

Un certain nombre d'études réalisées dans les années 80 concernent pour la majorité des enfants en **âge préscolaire** (2 à 5 ans, 2 à 4 ans). Ces études concluent à un développement pragmatique « normal » ou retardé dans le temps. **Lepot Froment (1996)** [70] **les a recensées : il en résulte que le développement pragmatique des enfants sourds sévères-profonds ou profonds âgés de 1 à 5 ans se réalise principalement en modalité non verbale**. Il semblerait qu'un léger retard existe dans le développement des savoir-faire linguistiques.

Plus récemment, des recherches se sont pour l'essentiel centrées sur le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants sourds, illustré par des épreuves standard **d'inférence de fausse croyance.**

En 1997, Konopczynski et Vinter (cités in [77]) mettent en avant que les enfants sourds, une fois appareillés et en mesure de contrôler la qualité de leur voix (la cohérence de la structure mélodique), améliorent leur apprentissage et leur compréhension des règles pragmatiques de la communication sociale.

Une étude récente de De Marco et al. (2007) [35] portant sur l'émergence des habiletés pragmatiques verbales et non verbales, et plus spécifiquement sur la communication directe, indirecte, implicite et ironique, conclut quant à elle à l'absence de différence entre les enfants sourds de parents entendants et les enfants entendants. Ces résultats contrastent avec le reste des études qui ont davantage tendance à conclure que les enfants sourds ont des habiletés pragmatiques moindres, comparé aux enfants entendants. Ces auteurs mettent en garde contre le risque de sous-estimer les habiletés communicatives des enfants sourds, notamment par des études comportant un biais méthodologique.

3. Revue et classification par domaines pragmatiques

Nous nous inspirons ci-dessous de la classification de Monfort (2006) in [52] pour dégager des axes principaux d'analyse et rassembler de façon structurée les données de la littérature concernant le développement pragmatique des enfants sourds :

- Les fonctions communicatives : elles se mettent en place dès le pré-langage, avec les gestes proto-impératifs et les gestes proto-déclaratifs notamment
- La capacité interactive ou théorie de l'esprit : capacité à attribuer aux autres et à soi-même des états mentaux différenciés, interprétation des intentions
- L'efficacité communicative : capacité à tenir compte du contexte et de l'état de connaissance préalable de l'interlocuteur
- Les règles de l'interaction conversationnelle : tours de parole, amorcer / maintenir / interrompre un dialogue
- L'ajustement culturel : les registres expressifs (gestes, regards, politesse, ironie, argot…)

a. Les fonctions communicatives

Comme le rappelle Dardier (2007) [33], si l'être humain est doué pour traiter de façon précoce et efficace l'input maternel, il faut également que la communication qui fonde la relation adulte-enfant soit de bonne qualité, qu'elle soit étayante. Des stratégies langagières spécifiques sont adoptées par l'adulte pour solliciter l'attention de l'enfant : débit, exagération des modulations d'intonation, utilisation fréquente des glissandi, des pauses prolongées, des diminutifs, des questions, des répétitions. **La qualité du langage auquel l'enfant est soumis détermine également le processus d'acquisition du langage et son usage.**

Or, de nombreuses études mettent en évidence le manque de considérations portées aux productions orales des enfants sourds par leurs mères entendantes et donc l'insuffisance d'étayage interactif comportemental et communicationnel, suite notamment à l'annonce du diagnostic de surdité (Franzoni, 2006) [46]. Cet auteur précise que cette annonce peut conduire à la paupérisation des interactions au sein de la dyade ainsi que l'absence croissante de plaisir et de gratuité de la relation, dont la nature devient souvent directive. L'aspect ludique des jeux disparaît, au détriment du développement des interactions, creuset des futurs dialogues mère-enfant. Pour Vinter (1994) [108], ces tendances observées dans le langage adressé à l'enfant sourd par les mères ne permettent pas à ce dernier d'être acteur et partenaire de la communication.

L'importance jouée par **l'environnement socio-familial de l'enfant** amène à nuancer les conclusions concernant le développement de la pragmatique chez les enfants sourds. En effet, les enfants sourds ne reçoivent pas un input similaire, ni quantitativement ni qualitativement et les relations familiales sont perturbées, dès les interactions prélinguistiques précoces. Chez l'enfant sourd pré-linguistique, les difficultés pragmatiques pourraient être **secondaires à une pauvreté de la stimulation sociale ou du langage dont il dispose** (Colin, 1978) [23].

Dumont (2008) [41] précise que le langage adressé à l'enfant sourd est caractérisé par : une longueur moyenne de production verbale réduite, une intonation impérative, ayant pour fonction de maintenir l'interaction, un nombre d'énoncés réduit, l'emploi d'un lexique concret et peu diversifié, le recours à des structures syntaxiques simples, peu d'interprétation ou de reprise des productions de l'enfant.

b. La capacité interactive et la théorie de l'esprit (TDE)

La théorie de l'esprit (TDE) implique la conscience du fait que la conduite humaine est guidée par des états psychologiques internes qui ne concordent pas toujours avec la réalité. **Elle constitue une composante centrale de l'intelligence sociale au quotidien et de l'interaction sociale effective** (Peterson, 2007) [88]. Ce dernier évoque **un retard important et spécifique au domaine de la TDE**, qui persiste durant l'enfance et l'adolescence **chez les sourds**. Les années 2000 ont vu fleurir un certain nombre d'études sur la théorie de l'esprit et la surdité (Monfort et Juarez en 2003 [64] ; Peterson en 2007 [88] ; Courtin en 2001 [31].

Lepot Froment et Clerebaut (1996) [70] précisent que les éducateurs d'enfants sourds signalent parfois l'existence de difficultés pragmatiques ; notamment, dans **l'acquisition et l'usage des procédés linguistiques conventionnels permettant de marquer une intention déterminée ; ou encore dans l'identification correcte des intentions exprimées par autrui**.

Ces études montrent que selon le degré de surdité, l'environnement familial (parents sourds ou entendants) (Therond, 2010, [100], Adams, 2002, [3]), le type d'éducation (oraliste ou signée) et le nombre de frères et sœurs, **l'accès à la TDE se mettra en place à un âge différent.**

Plusieurs recherches menées auprès d'enfants et d'adolescents sourds en utilisant les tâches typiques de **fausse croyance** ont mis en évidence chez la plupart d'entre eux **un retard chronologique de plusieurs années par rapport à leurs homologues entendants** (Hage et al., 2006) [52]. Pour Peterson (2007) [88], il s'agirait de **deux ou trois ans de retard**.

A noter que Peterson et Siegal (1999) cités par Hage et al. in [52] observent que les enfants sourds oralisés, et appareillés précocement, ayant une surdité moyenne à sévère, ont des performances comparables à celles d'enfants entendants.

Selon les auteurs, ce retard serait imputable à deux raisons principales qui sont liées :

- **un manque d'accès à des conversations sur les états mentaux des autres (Thommen, 2007) [101]. Pour Peterson et Siegal (1995) cités in [52] et Peterson (2007) [88], le manque d'expérience « conversationnelle » serait à l'origine de ces difficultés, puisque les enfants sourds signeurs, qui ont pu communiquer aisément, ne présentent pas de retard**
- **cette insuffisance se rencontrerait surtout chez les familles de parents entendants** (Peterson, 2007) [88]

Il y aurait donc une hypothèse majeure pour expliquer ce retard, celle du statut auditif des parents, qui induirait une absence d'accès à des partenaires experts en communication dans une famille entendante (Courtin, 2001, [31] et Peterson, 2007, [88]).

En effet, plusieurs études sur le sujet (Siegal, 2007, [97], Schick et al., 2007, [94] et Courtin, 2001, [31]) ont souligné l'exception concernant **les enfants sourds signeurs natifs, donc nés de parents sourds qui communiquent en LSF. Ces derniers ne présenteraient pas de retard dans l'acquisition de la théorie de l'esprit, et auraient les mêmes résultats voire des résultats supérieurs (Courtin, 2001) [31] aux sujets contrôle entendants, dans les tests de fausse croyance. Pour Woolfe, Want et Siegal (2002)** (cités par Deleau, 2007, in [34]) ce n'est pas la maîtrise de langue des signes qui est le facteur clé, mais la **précocité de cette maîtrise, l'acquisition de savoir-faire précoces de communication**. Ce point de vue rejoint la conception socioconversationnelle du développement de la TDE.

Pour ce qui est de **l'expression des intentions communicatives**, Monfort (2006) in [52] rapporte que l'ensemble de ces études s'accorde sur le fait que les enfants sourds sévères ou sourds sévères-profonds recourraient principalement à la **modalité non verbale** en utilisant des gestes et/ou en tirant partie du contexte.

Ce sont aussi les **pratiques langagières des mères** ou encore la « maternal responsiveness » (réceptivité – réactivité maternelle) dans la **dyade mère-enfant** qui ont été abordées dans plusieurs études longitudinales pour exposer les conséquences sur le développement de la TDE. Pour Courtin (2006) in [52] : *« la communication au sein de la dyade est souvent axée sur l'aspect de surface, la voix, au détriment du sens, de l'échange lui-même (vie mentale). Cela peut entraîner un retard pour le développement d'une théorie représentationnelle de l'esprit. Les discussions se font sur l'ici et maintenant plutôt que sur des entités abstraites ou inobservables – mentales. »*

Un autre facteur a été mis en évidence dans des études récentes : l'importance de **l'intervention précoce** sur le développement cognitif, et ce, quel que soit le mode de communication utilisé par les parents, si la **surdité de l'enfant a été détectée avant l'âge de 6 mois.**

Selon Jajolet et Jolivet (2001) [61] dans leur mémoire sur la théorie de l'esprit et les enfants sourds, les interactions entre frères et sœurs semblent augmenter la probabilité pour les enfants sourds de développer leurs habiletés pragmatiques par des situations de jeu et de communication. Par ailleurs, les enfants ayant des frères et sœurs aînés sont plus susceptibles d'avoir été diagnostiqués tôt en raison des repères développementaux des parents.

c. L'efficacité communicative : capacité à tenir compte du contexte et de l'état de connaissance préalable de l'interlocuteur

L'enfant sourd est confronté à deux enjeux majeurs : 1) acquérir sa langue, 2) se représenter le monde qui l'entoure

Le langage permet de se dégager de l'ici et maintenant (se mettre à distance dans le temps et dans l'espace). Il permet l'abstraction, de dire ses ressentis, de jouer avec ses représentations mentales (jeux de mots, blagues), de communiquer socialement, de se représenter le monde, de prendre conscience d'autrui (se décentrer), de devenir sujet d'une parole.
Des difficultés liées à la faculté d'adaptation à la situation / à l'interlocuteur / à son discours tant par le forme que le fond sont relevées chez les enfants sourds. Dumont (2008) [41] rapporte certaines caractéristiques dans les conduites conversationnelles des personnes sourdes : « Les sourds questionnent peu, ne formulent pas de requête de clarification, ne prennent pas en compte les requêtes de leur partenaire, rencontrent des difficultés à établir ou maintenir la coréférence des objets absents ou imaginaires mais ils n'ont pas de problème pour introduire un thème, répondre à une sollicitation ».

Colin (1978) [23] affirme quant à lui que les sourds arrivent à articuler les signifiants et signifiés concrets, en multipliant des associations entre les mots, les objets ou les situations, mais ils ont beaucoup de difficultés pour les associations de **type abstrait.** D'autres difficultés, notamment faire des **productions décontextualisées**, ont été rapportées.

Schlesinger, cité par Sacks (1996) in [91], précise « (qu') à l'âge de huit ans, beaucoup de jeunes sourds ne comprennent les questions qu'avec un temps de retard, continuent à étiqueter, n'imposent pas de « significations centrales » à leurs réponses. Ils maîtrisent mal la causalité et s'expriment rarement au futur ».

C'est pourquoi un travail sur les mouvements de pensée : analogies / généralisation / déduction / réversibilité, mais aussi sur l'implicite, la polysémie est souvent indispensable auprès de ces enfants.

Erber (1994, cité par Dumont (2008) in [41]) relève un certain nombre de difficultés :

- **Une désorientation des tours de parole (…)**
- **Des modifications stylistiques (…)**
- **Le recours à des thèmes concrets**

- **De nombreuses répétitions et clarifications sont nécessaires, surtout en présence d'un interlocuteur non familier**

Certaines stratégies conversationnelles (comme celles qui servent à « réparer » les échecs, les interruptions ou les malentendus) semblent aussi moins développées chez l'enfant et l'adolescent sourd (Jeanes et al., 2000) [62].

d. Les règles de l'interaction conversationnelle (tours de parole, amorcer / maintenir / interrompre un dialogue)

L'appropriation du langage s'effectue à travers les pratiques qui règlent les échanges avec autrui. Différentes études ont montré que lors des dialogues enfant sourd – mère entendante**, les tours de rôle ne sont pas respectés** et qu'il n'existe pas de respect de l'alternance des productions orales de chacun des protagonistes (Franzoni, 2006) [46].

Monfort (2005) [83] rapporte des difficultés dans l'interaction pour **l'initiation, le maintien ou la rupture d'un sujet de conversations, ou encore la gestion des tours de parole ou le fait de s'assurer qu'on a été bien compris**. D'autres lacunes liées à des **problèmes de richesse et de disponibilité lexicale, de flexibilité au changement de thème au cours de l'échange,** sont relevées.

e. L'ajustement culturel : les registres expressifs (gestes, regards, politesse, ironie, argot, implicite, langage non littéral)

La communication dans l'environnement familial est souvent basée sur les suppléances mentales et les habitudes du quotidien qui permettent une efficacité dans la compréhension (Dumont, 2008) [41]. Dès que l'on sort du groupe familial, cette efficacité est mise à mal.

En dehors du cercle familial, la complexité des inférences est croissante : elles sont d'abord basées sur la connaissance du monde, puis sur la connaissance de règles sociales sous-jacentes au langage, ensuite sur la connaissance des conventions linguistiques et enfin sur la connaissance du rôle spécifique des marques linguistiques dans des situations données [93]. Ainsi, le locuteur utilise des connaissances extra-linguistiques (liées à ses expériences) pour adapter son langage aux exigences de communication. Une des fonctions essentielles du langage, rappelée par Sadek-Khalil (2006) [92], est qu'il permet **l'intériorisation par l'enfant de l'univers qui l'entoure. Celle-ci est inconsciente.**

Courtin (2006) in [52] rapporte que l'aspect pragmatique social du langage est problématique chez l'enfant et l'adolescent sourd, qui n'a pas eu suffisamment accès à des **modèles variés** : conversation entre adultes, registres des personnages fictifs de la télévision, langue argotique… *« Il arrive souvent qu'ils ne disposent que d'un seul registre disponible, souvent efficace pour transmettre l'information mais dont les connotations sont jugées par les interlocuteurs comme immatures, peu flexibles »*. Cet auteur (Courtin, 2001) [31] parle de ***"déficit expérientiel"*** lié à un manque d'expériences de base permettant à l'enfant d'estimer ses propres actions et pensées. Une conséquence directe est une plus **grande rigidité dans les échanges** : incapacité à généraliser, à abstraire à partir d'expériences antérieures, grande rigidité cognitive d'où découleront aussi une rigidité comportementale, et une difficulté à comprendre et adopter le point de vue de l'autre. De plus, la verbalisation et l'expression nuancée des émotions sont rares ainsi que la capacité à accéder à l'empathie.

Monfort & Juarez (2003) [64] rapportent la même idée selon laquelle les sourds profonds ne peuvent accéder directement à toutes les formes et situations langagières : *« Le registre principal auquel ils ont peu à peu accès est celui que l'adulte destine directement à l'enfant. (…) le petit sourd ne sait pas que ses parents changent leur façon de parler lorsqu'ils s'adressent à des amis, à des inconnus, au directeur de l'école (…) Cet appauvrissement des registres explique pourquoi le langage oral des adolescents sourds paraît souvent brusque, rigide, peu nuancé à l'interlocuteur qui en éprouve de la gêne s'il n'est pas au fait (…) »*.

Virole (1996) [109] insiste sur le fait que les sourds ont un autre rapport avec la langue que les entendants : *« **Dans 90% des cas, ils ont des parents entendants donc la « langue naturelle » des sourds n'a pas été la langue maternelle spontanément parlée dans leur famille**. Souvent, elle n'a pas été leur langue première car ils l'ont rencontrée tardivement. »*.

Pour Sadek-Khalil (2006) [92], *« les idées fausses, les explications chimériques sont beaucoup plus fréquentes et plus durables chez le sourd que chez l'entendant et, comme il ne les exprime pas ou si peu, on ne peut les rectifier et comprendre certains de ces comportements »*. Elle rapporte également une méconnaissance des règles sociales de base : *« Je me souviens de Denis, 10 ans, ayant pourtant un bon langage malgré une surdité quasi-totale (…) disant à la dame, inspecteur de l'Education Nationale de son école, en visite dans sa classe, qu'elle était laide et mal coiffée »*. Selon elle, l'enfant sourd petit, joue, mais pas tout à fait comme un autre, car *« jamais il ne joue avec le langage, ce que les enfants entendants font avec constance »*.

Le fait que l'enfant sourd accède tardivement ou de façon artificielle au langage par un enseignement systématique fait que son intégration des concepts sociaux n'est pas la même que chez un enfant entendant et ses actes de langage sont moins diversifiés (Deleau, 2007) [34]. Pour cet auteur, l'accent mis, dans « l'enseignement du langage » sur le langage de désignation et le langage d'ordre (c'est la pipe, où est le chien ?, donne-moi le verre...), conduit l'enfant à devoir répondre à des messages simplifiés et peu diversifiés en termes d'actes de langage. Selon lui, c'est sans doute là **un des obstacles à l'accès au langage figuré.**

Dans le domaine plus spécifique de la créativité linguistique, d'autres d'études ont mis en évidence les performances pauvres des enfants et adolescents sourds en ce qui concerne la production et la compréhension **du langage non littéral** (figuratif et métaphorique) (Lepot Froment et Clerebaut, 1996) [70].

Enfin, concernant la **communication non verbale et paraverbale**, Level (2005) cité par Monfort (2005) [83] rapporte que dans la compréhension, le contenu verbal intervient à hauteur de 7%, et le contenu non verbal à hauteur de 93% (38% concernerait la voix – débit, intonation, hauteur, mélodie – et 55% l'expression corporelle – les mimiques, les gestes, la posture). Or, en réception, les intonations de désapprobation, le ton de la voix, le choix des mots utilisés, tout ce qui colore le discours échappe plus ou moins à l'enfant sourd. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les auteurs rapportent une perte de la richesse intonative chez les enfants sourds. Les façons de bouger, d'utiliser la voix, le regard, les gestes, les postures peuvent être affectées chez ces enfants (Sadek-Khalil, 2006) [92].

III. EVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES PAR LES PROFESSIONNELS

1. Les difficultés de l'évaluation pragmatique

L'évaluation de la pragmatique est distincte de l'évaluation formelle du langage, pour laquelle des normes précises constituent des références dans des tests standardisés [3]. Le bilan pragmatique apparaît donc comme une opération complexe dont le résultat reste difficile à interpréter étant donné l'absence de normes précises de développement [59]. Pour un élément pragmatique déterminé, il existe une grande variabilité sociale, contrairement aux autres aspects du langage comme la parole ou la syntaxe. On connaît par exemple la précocité de l'apparition des premières fonctions communicatives mais pratiquement pas le développement postérieur des

fonctions plus complexes ni le développement des différents registres pour un même contenu (Monfort, 2007) [85].

Enfin, rappelons que la pragmatique est sans doute l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles (contact oculaire, communication non verbale, règles de courtoisie…), mais aussi le plus déterminé par d'autres domaines du développement comme le cognitif, le social, l'émotionnel, ce qui rend encore plus difficile l'évaluation du clinicien. De telles évaluations ont rarement une valeur diagnostique mais peuvent permettre de cerner si un enfant a un comportement pathologique, en donnant des repères et en suggérant de poursuivre les investigations. Leur objectif est également de distinguer, parmi les enfants ayant des difficultés langagières, ceux qui présentent des troubles pragmatiques associés. Dardier (2007) [33] rappelle cependant que les épreuves **proposées aux enfants sont souvent trop éloignées des situations naturelles de communication, et les résultats obtenus ne sont pas toujours représentatifs des réelles difficultés pragmatiques des enfants observés**.

Cependant, elles peuvent être utilisées comme ligne de base pré- et post-thérapeutique ; on peut par exemple, ré-évaluer l'enfant avec la même « checklist » après quelques mois pour mesurer ses progrès (Schelstraete, 2004) [93].

2. Les types d'outils

Il existe 4 types d'outils permettant une évaluation de la pragmatique du langage :

1) Les tests publiés spécifiques à la pragmatique ou les tests publiés comportant des subtests évaluant certains aspects de la pragmatique
2) Les inventaires ou « checklists » ou encore les grilles d'observations permettant de dresser un « profil pragmatique »
3) Les systèmes de codification pour analyser les interactions verbales : les objets langagiers analysés sont des énoncés réellement produits, organisés en dialogues, en discours [39] (De Weck et Marro, 2010).
4) Les tests psychométriques, mais ceux-ci sont en général peu efficaces pour détecter ou décrire des troubles pragmatiques (Conti-Ramsden et al., 1997, cités in [52])

En l'absence de tests normés et standardisés, l'analyse des compétences pragmatiques d'un patient est qualitative : à partir d'un échantillon de langage spontané, on relève comment le patient se comporte d'un point de vue pragmatique (ex. quel est son répertoire d'actes de langage

en production et en compréhension, comment collabore-t-il dans la conversation, est-il informatif, adéquat, tient-il compte des besoins de son interlocuteur, etc.) (Schelstraete, 2004) [93]. Il existe des grilles d'évaluation pragmatique (cf. Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992 [78]) permettant d'évaluer différentes compétences pragmatiques :
- soit à partir d'un échantillon de langage (grille à remplir par le clinicien),
- soit à partir du comportement habituel de l'enfant (grilles à remplir par les proches et les intervenants qui connaissent bien l'enfant), comme par exemple la « Children's Communication Checklist » de Bishop (1998) dont une adaptation française a été publiée dans les Cahiers de la SBLU, n°13 (Maillart, 2003) [73].
Cette évaluation se réalise sur la base de situations naturelles, ou quasi-naturelles, ou en situations expérimentales.

Pour une revue détaillée des outils existants, se référer au mémoire de Duprat et Vigouroux (2012) [43]. Nous nous contenterons de citer les principaux, car il existe de nombreuses échelles d'évaluation dans ce domaine et il serait impossible d'en dresser une liste exhaustive :

- Test des Habiletés Pragmatiques de Shulman (1985) pour les enfants de 3 à 8 ans, traduit par A. Montpetit, Hôpital Ste Justine Montréal en 1993 [96]
- Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP), Guidetti et Tourrette (1993) pour les enfants entre 3 et 30 mois [51]. Les échelles ne sont pas normées pour les enfants sourds mais peuvent leur être appliquées et offrir des informations qualitatives précieuses [52]
- Grille CCC-2 pour évaluer les enfants de 4 à 17 ans (Children's Communication Checklist) de Bishop, traduite par Maillart en 2003 [73]
- L.E.C.P.C ou Logiciel d'Étude des Capacités Pragmatiques en Compréhension (4-11 ans). Ce logiciel a été mis au point par Laval et Chesnet, ingénieur CNRS [15]
- Le Bain des Poupées, BEPL-B de Chevrie-Muller (1988) de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois [22]
- EVALO 2-6 de Coquet, Ferrand et Roustit (2009) [29]
- PTP : Profil des troubles pragmatiques de Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2005)[84]
- Evaluation du langage accompagnant le jeu étalonné sur une population d'enfants de 2 à 4 ans (Le Normand, 1991) [68]
- La grille d'observation de Wetherby et Prutting (1984) adaptée par Livoir-Petersen (1984) [113]

- La liste de contrôle pragmatique de Tattershall traduite en français par Hilton (1990) [56]
- Pragmatic Perfiles of Early Communication Skills de Dewart et Summers (1997)
- Tests standardisés comportant des subtests évaluant certaines habiletés pragmatiques : ACE (Assessment of Comprehension and Expression, Adams et al., 2001) ; LIST (the Listening Skills Test Lloyd et al., 2001) ; TLC (Test of Language Competence, Wiig et Secord, 1989) ; Understanding Ambiguity (Rinaldi, 1996) ; TOPL (Test of Pragmatic language, Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn, 1992), cités par Dardier (2007) [33].

La parole du jeune enfant est aussi à explorer, avec des indices comme le volume, le débit, les changements de tonalité, de qualité vocale. Elles sont pourtant à mettre en relation avec la dimension émotionnelle et l'attitude du locuteur, c'est-à-dire les fonctions expressives et pragmatiques, utiles pour initier la communication, la maintenir ou décrypter les intentions d'un locuteur (Martel, 2009) [77].

Aucun des outils pré-cités n'est spécifique aux enfants sourds. L'évaluation de la pragmatique chez l'enfant sourd se réalise avec les mêmes tests que chez l'enfant entendant**. En outils spécifiques, on peut évoquer** :

- Le Guide d'intervention en réadaptation auditive : formule de l'enfant (GIRAFE) (Bergeron & Henry, 1994) [11]. Ce guide concerne tous les aspects du développement de l'enfant sourd, notamment le développement pragmatique (Hage et al., 2006) [52].
- Les grilles d'observation de « Savoir dire : un savoir-faire » (Juarez et Monfort, 2003) [64], qui concernent les aspects pragmatiques du développement du langage et sont adaptées à l'enfant sourd.

Cible particulièrement indiquée pour **l'éducation précoce**, les compétences pragmatiques peuvent se travailler au même titre que les compétences linguistiques (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992) [78]. D'une part, parce qu'elles sont le reflet de **compétences conversationnelles** dont la maîtrise est déterminante pour **l'autonomie** dans la communication et pour limiter le risque de **rejet de l'enfant par ses pairs** en cas d'incompétence pragmatique importante. D'autre part, parce qu'en tant que clinicien, il est indispensable de veiller à ce que tout traitement prenne place dans un **contexte fonctionnel de communication** (Schelstraete, 2004**)** [93]. Enfin plusieurs études ont démontré l'efficacité d'une intervention dans ce domaine (Adams, 2010) [4].

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer la dimension pragmatique du langage du jeune enfant par un questionnaire portant sur des situations écologiques. Ainsi ce questionnaire propose-t-il, sous forme de questions, diverses situations d'interactions possibles entre l'enfant et ses pairs, famille, enseignant. Il permet de placer le parent ou l'enseignant en situation d'observateur averti et de quantifier l'occurrence d'apparition d'un certain type de compétences pragmatiques.

L'objectif principal est donc d'évaluer les compétences pragmatiques d'enfants de 3 à 7 ans (nés entre 2009 et 2006, de la petite section de maternelle au CP[1]) au travers d'un questionnaire élaboré par Gayot (2011) [48], et de poursuivre et élargir la normalisation du questionnaire amorcée en 2012 [43] (Duprat et Vigouroux). Ce dernier mémoire portait sur les enfants de petite section et de grande section de maternelle. Nous avons, dans notre étude, élargi la normalisation aux enfants scolarisés en moyenne section de maternelle et au CP. Pour connaître de façon précise les capacités d'enfants se développant normalement dans ce domaine et établir des normes, nous examinons les réponses données par les parents et enseignants d'enfants scolarisés à ces différents niveaux scolaires. Nous avons également proposé le questionnaire à des parents d'enfants sourds appareillés.

Notre échantillon est donc constitué de deux groupes indépendants : les enfants normo-entendants ou « tout venant », et les enfants sourds appareillés.

Enfin, l'objectif ultime est de proposer aux orthophonistes cet outil d'évaluation étalonné : il devrait les aider à repérer plus précocement d'éventuels troubles de la pragmatique et notamment les possibles impacts pragmatiques du trouble auditif d'un enfant et d'adapter la rééducation.

[1] Pour plus de commodité, nous utiliserons souvent les sigles suivants : PSM : Petite Section de Maternelle, MSM : Moyenne Section de Maternelle, GSM : Grande Section de Maternelle, CP : Cours Préparatoire

II. HYPOTHESES DE TRAVAIL

COMPARAISON INTRA-GROUPE - GROUPE 1 : enfants tout-venant

Hypothèse 1 : <u>Amélioration des habiletés pragmatiques de la PSM au CP</u>

Il existe une continuité dans le développement des habiletés pragmatiques [84] [47].

a) Il y aurait une évolution nette des habiletés verbales et paraverbales entre la petite section et le CP (Coquet, 2005a) [27], (Bernicot, 1992) [13], (Colletta et al., 2008) [24], (Gayot, 2011) [48].

b) Les capacités pragmatiques non verbales se développant plus précocement (hormis les mimiques), il n'y aurait pas de différence significative sur ce versant entre les différents niveaux scolaires (Guidetti, 1999) [50], (Monfort et al., 2005)[84], (Veneziano, 2000) [107].

c) Les enfants de 3 ans ne maîtriseraient pas le langage non littéral contrairement aux enfants de 5 ans et de 6 ans qui, eux, auraient déjà commencé à l'acquérir (Dent et Rosenberg, 1990) [36] (Vosnadiou, 1984) [111], (Van Kleeck, 2006) [104], (Ford et Milosky, 2008) [45].

Hypothèse 2 : <u>Différence entre le niveau de compréhension et le niveau d'expression</u>

La compréhension précède toujours l'expression. Nous posons alors l'hypothèse de différences entre les résultats en réception et les résultats en expression.

Hypothèse 3 : <u>Développement de la théorie de l'esprit</u>

Notre hypothèse concernant cette habileté est que nous constaterons une différence significative en faveur des GSM et des CP (Thommen, 2007) [101], (Baron-Cohen, 1995) [10].

Hypothèse 4 : <u>Différence entre les réponses des parents et des enseignants</u>

Les deux types de répondants voient l'enfant évoluer dans des contextes différents, qui influent sur le cadre des échanges linguistiques (Maillart, 2003) [73]. Nous formulons l'hypothèse de différences significatives entre les réponses des parents et celles des enseignants. Nous émettons l'hypothèse que cet écart d'évaluation sera plus important pour les enfants scolarisés en PSM.

Hypothèse 5 : <u>Influence des facteurs suivants : mode de garde antérieur, rang de naissance</u>

a) Nous émettons l'hypothèse que les enfants gardés dans un milieu extra-familial avant l'entrée à l'école auront de meilleures compétences pragmatiques que les enfants gardés en milieu familial (Marcos et al., 2004)[75].

b) Nous posons l'hypothèse que les enfants puînés et cadets auront des habiletés pragmatiques plus développées que les aînés et les enfants uniques (Bernicot et al., 2002) [14].

Hypothèse 6 : <u>Des différences interindividuelles moindres au fil du développement des habiletés pragmatiques</u>

Nous émettons l'hypothèse qu'il y aura des différences interindividuelles importantes en PSM ou MSM. Ces différences interindividuelles s'estomperont à mesure que l'on progresse en âge et niveau scolaire, et seront donc moindres en GSM et CP.

Hypothèse 7 : <u>Acquisition, « diminution » et « saturation » de certaines compétences</u>

a) Nous postulons que de nouvelles compétences pragmatiques seront acquises en CP (TDE et LNL, et questions suivantes du questionnaire : V5+V6 et PV5, voir p55), alors que certaines conduites non verbales auront diminué au profit des compétences verbales.
b) Nous émettons l'hypothèse que certaines habiletés pragmatiques seront « saturées » au CP, notamment les compétences des questions V2, V8, V15, NV1, NV2, NV6, NV7, NV9

COMPARAISON INTRA-GROUPE – GROUPE 2 : enfants sourds

Hypothèse 8 : <u>Des différences interindividuelles marquées dans une même tranche d'âge chez les enfants sourds</u>

La surdité est un domaine où l'on ne peut tirer des conclusions générales en raison de l'hétérogénéité des profils (Courtin, 2001) [31]. Nous postulons qu'au sein d'une même tranche d'âge, les différences interindividuelles seront marquées (plus que chez les tout-venant).

Hypothèse 9 : <u>Influence de l'âge d'apparition de la surdité, de l'âge de diagnostic et de la durée de privation auditive</u>

a) Nous émettons l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre l'âge d'apparition de la surdité, la durée de la privation auditive, et le développement des compétences pragmatiques chez les enfants sourds profonds (Dumont, 2008) [41], (Mondain et Brun, 2009) [82].
b) Nous émettons donc l'hypothèse que les enfants sourds dont la surdité a été diagnostiquée après l'âge de 6 mois auront des habiletés pragmatiques moins développées que les enfants sourds dont la surdité a été diagnostiquée précocement (Meadow-Orlans et al., 2004)[80].

Hypothèse 10 : <u>Influence du rang dans la fratrie de l'enfant sourd</u>

Les interactions entre frères et sœurs semblent augmenter la probabilité pour les enfants sourds de développer leurs habiletés pragmatiques par des situations de jeu et de communication. Nous postulons que les enfants puînés et cadets auront des habiletés pragmatiques plus développées que les aînés et les enfants uniques (Sadek-Khalil, 2006) [92], (Marcos et al., 2004) [75].

COMPARAISON INTER-GROUPES (tout-venant – sourds)

Hypothèse 11 : <u>Différence entre les enfants « tout-venant » et le groupe « enfants sourds »</u>

a) Nous postulons qu'il existera un décalage temporel d'acquisition des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds, par rapport aux enfants entendants du même âge ou de même niveau scolaire (Dumont, 2008) [41], (Monfort et al., 2005) [84].
b) Nous émettons l'hypothèse que le retard chronologique dans l'acquisition des habiletés pragmatiques ne sera pas comblé à l'âge de 7 ans (CP) (Dumont, 2008) [41].

Hypothèse 12 : <u>Des habiletés pragmatiques non verbales équivalentes chez les enfants entendants et sourds, sauf au CP</u>

a) A l'instar de De Marco et al. (2007) [35], nous émettons l'hypothèse que les habiletés pragmatiques non verbales étant liées à la modalité visuelle, elles devraient être équivalentes chez nos deux populations d'enfants (entendants-sourds) en maternelle.
b) Chez les enfants sourds du CP, les habiletés pragmatiques non verbales ne devraient pas diminuer, contrairement aux enfants tout-venant du CP

Hypothèse 13 : <u>Des habiletés pragmatiques liées au langage non littéral moindres chez les enfants sourds</u>

Nous émettons l'hypothèse que sur les habiletés pragmatiques en langage non littéral, les enfants sourds seront moins performants que leurs homologues entendants (Deleau, 2007) [34].

Hypothèse 14 : <u>Un développement de la théorie de l'esprit plus difficile chez les enfants sourds</u>

Nous postulons que les enfants sourds auront davantage de difficultés dans les habiletés pragmatiques liées à la théorie de l'esprit (Monfort et Juarez, 2003) [64], (Peterson, 2007) [88], (Courtin, 2001) [31], (Schick et al., 2007) [94], (Siegal, 2007) [97].

CHAPITRE 2 : LES QUESTIONNAIRES ET LA METHODOLOGIE EMPLOYEE

I. PRESENTATION DU MATERIEL

1. Elaboration du questionnaire

Notre travail s'inscrit dans la continuité du travail entrepris par C. Gayot (2001) [48] et enrichi par Duprat et Vigouroux (2012) [43]. Nous avons repris leur questionnaire destiné aux enfants de PSM et de GSM pour notre population de PSM, MSM et GSM. Nous avons adapté le questionnaire pour le niveau CP, en reformulant quelques exemples concrets associés aux questions, lorsque ceux-ci étaient trop connotés « maternelle ». Pour la question V11, nous avons supprimé l'exemple « après la cantine, je vais faire la sieste ». Pour la question V14, nous avons remplacé les deux exemples « Tu prends la poupée, tu lui mets son pyjama avec des fleurs et après tu lui donnes à manger avec le biberon », « Tu fais rouler la voiture rouge jusqu'au garage, elle fait le tour et après elle revient en roulant très très vite » par « règle d'un jeu de société ou d'un jeu collectif ».

Les questions permettent d'étudier à la fois le versant expressif et réceptif des habiletés pragmatiques de l'enfant et d'explorer 3 domaines nécessaires à une communication efficace : le verbal, le non verbal et le paraverbal.

Les questions avaient été formulées de manière à ce qu'elles soient accessibles au plus grand nombre, et que les parents comme les enseignants puissent y répondre aisément.

Un pré-test ne nous a pas semblé nécessaire, dans la mesure où Gayot ainsi que Duprat et Vigouroux avaient déjà proposé le questionnaire à plus de 200 répondants et réadapté les questions.

2. Présentation des questions

Le questionnaire porte sur différentes situations de la vie quotidienne afin d'évaluer la capacité de l'enfant à s'adapter aux situations et problématiques sociales.

Les différentes questions ont été formulées en prenant appui à la fois sur les données de la littérature portant sur le développement de la pragmatique et sur les questionnaires évaluant les capacités pragmatiques, tels que l'EASE [26], l'IDE [44], la CCC [73] ou le PTP [84], ainsi que

le questionnaire élaboré par Couillez et Dorgeret (2007) [30] dans le cadre de leur mémoire d'orthophonie.

Il comporte 21 questions sur le domaine verbal, 9 questions sur le domaine non verbal et 6 questions sur le domaine paraverbal, soit 36 questions au total (ANNEXES 3 et 4).

Aspect verbal
V1 : Respect des tours de parole
V2 : Respect du sujet
V3 : Ajustement des propos à ceux de l'interlocuteur
V4 : Prise en compte des connaissances et du niveau de l'interlocuteur, TDE
V5 : Capacité à réparer un échec de communication
V6 : Prise en compte du degré de familiarité avec l'interlocuteur, adaptation
V7 : Capacité à demander des clarifications, à exprimer ses incompréhensions
V8 : Capacité à exprimer ses émotions
V9 : Capacité à élaborer un récit et à être informatif
V10 : Capacité à relater un événement et à être informatif
V11: Capacité à mentionner un événement futur
V12 : Capacité à faire croire quelque chose à quelqu'un, TDE, langage non littéral
V13 : Capacité à poser des questions pertinentes
V14 : Capacité à produire des énoncés directifs et à être informatif
V15 : Compréhension de situations humoristiques par l'enfant, langage non littéral
V16 : Compréhension de l'ironie, langage non littéral
V17 : Adaptation à l'interlocuteur et à la situation, compréhension du contexte
V18 : Compréhension des expressions idiomatiques, langage non littéral
V19 : Perception des états mentaux des interlocuteurs, TDE, langage non littéral
V20 : Compréhension des demandes indirectes, langage non littéral.
V21 : Compréhension de l'intentionnalité d'un interlocuteur, TDE

Aspect non verbal
NV1 : Attention conjointe
NV2 : Intentionnalité de communication
NV3 : Utilisation de mimiques pour faire semblant
NV4 : Adéquation des mimiques avec l'état d'esprit

NV5 : Utilisation adéquate de gestes conventionnels
NV6 : Capacité à adapter la distance avec l'interlocuteur
NV7 : Compréhension des mimiques
NV8 : Compréhension des émotions de l'interlocuteur et adaptation, TDE
NV9 : Compréhension des gestes conventionnels

Aspect paraverbal
PV1 : Adéquation de l'intonation avec le discours verbal
PV2 : Capacité à utiliser une intonation montante lors de la production d'une demande
PV3 : Capacité à adopter une intensité de voix faible dans un milieu calme
PV4 : Capacité à se faire entendre dans un milieu bruyant
PV5 : Capacité à reformuler une demande après un premier refus
PV6 : Compréhension des émotions et états d'esprit de l'interlocuteur par l'intonation, TDE

Le versant expressif regroupe les questions : V1 à V14, NV1 à NV6 puis PV1 à PV5 soit 25 questions. Le versant réceptif regroupe les questions V15 à V21, NV7 à NV9 et PV6. La capacité de TDE est évaluée par les questions suivantes : V4, V12, V19, V21, NV8 et PV6.

Le questionnaire recueille par ailleurs en première page des informations sur l'enfant évalué ainsi que sa famille : âge, sexe, niveau scolaire, mode de garde antérieur, nombre et dates de naissance des frères et sœurs, professions des parents, langues parlées à la maison, suivi orthophonique et raisons de ce suivi s'il y a lieu.
Pour les enfants sourds, des informations additionnelles ont été demandées concernant la surdité : les âges d'apparition de la surdité, de diagnostic et de premier appareillage, le degré de surdité, le type d'appareillage (implant cochléaire ou prothèse auditive), la prise en charge en éducation précoce (0-3 ans), la scolarité adaptée, l'existence de troubles associés, le projet linguistique, le statut auditif des parents.

3. De l'intérêt d'une double passation

Les habiletés pragmatiques se révélant différemment selon les contextes, il nous est apparu pertinent de conserver l'évaluation dans les deux principaux milieux de vie de l'enfant, à savoir sa famille et l'école. Le fait de proposer un questionnaire aux parents et à l'enseignant permet d'avoir deux regards différents sur les compétences de l'enfant.

4. Echelles de réponses

Nous reprenons l'échelle de réponse de S. Vigouroux et F. Duprat [43] tout en scindant la case « observation impossible » en deux afin de permettre une meilleure analyse qualitative : « observation impossible car situation non rencontrée » et « observation impossible en raison des difficultés linguistiques de l'enfant ».

Ainsi, les répondants ont la possibilité de cocher parmi les réponses suivantes : « non », « oui », « observation impossible ». La réponse « oui » est subdivisée en quatre niveaux : « rarement », « parfois », « souvent » et « toujours ». Comme dans le mémoire précédent, nous n'avons pas proposé de choix médian afin que les répondants n'aient pas tendance à opter pour des réponses neutres.

5. Cotation des réponses

Chaque réponse comporte un score prédéfini. Comme l'ont suggéré Vigouroux et Duprat (2012) [43], nous avons trouvé pertinent de modifier le système de cotation en ôtant 1 point pour la réponse « non » et en attribuant 0 lorsque l'observation a été impossible afin de mettre davantage en évidence des compétences pragmatiques non acquises et de les différencier de celles qui n'ont pas été observées par le répondant. Pour l'ensemble du questionnaire, le système de cotation s'établit comme suit : **-1** pour « **non** », **0** pour « **observation impossible** », **1** pour « **rarement** », **2** pour « **parfois** », **3** pour « **souvent** » et **4** pour « **toujours** ».

NON	**OUI**				**Observation impossible**	
	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
-1	1	2	3	4	0	0

Cela permet d'avoir un score pour :

- *chaque question.* Par exemple pour V1 : **Score V1 = Score V1 Famille + Score V1 Ecole**
Chaque question est ainsi notée sur 8 points.

- *chaque domaine*
Score Verbal = Score Verbal Famille + Score Verbal Ecole

Le domaine Verbal est noté sur 168 points.

Score Non Verbal = Score Non Verbal Famille + Score Non Verbal Ecole

Le domaine Non Verbal est noté sur 72 points.

Score Paraverbal = Score Paraverbal Famille + Score Paraverbal Ecole

Le domaine Paraverbal est noté sur 48 points.

- *chaque versant*

Score Réception Total = Score Réception Famille + Score Réception Ecole

Le versant réceptif est noté sur 88 points.

Score Expression Total = Score Expression Famille + Score Expression Ecole

Le versant expressif est noté sur 200 points.

- *chaque répondant*

Score Total Famille, noté sur 144 points **=**

Score Verbal Famille + Score Non Verbal Famille + Score Paraverbal Famille

Score Total Ecole, noté sur 144 points =

Score Verbal Ecole + Score Non Verbal Ecole + Score Paraverbal Ecole.

- *La théorie de l'esprit (TDE)*, notée sur 48 points (questions V4, V12, V19, V21, NV8 et PV6).

Score Total TDE = Score TDE Famille + Score TDE Ecole

- *Langage non littéral (LNL)*, noté sur 48 points (questions V12, V15, V16, V18, V19 et V20).

Score Total LNL = Score LNL Famille + Score LNL Ecole

Le score total d'un enfant, sur 288 points, est ainsi obtenu en additionnant les scores attribués par chaque répondant pour chaque versant.

Score Total = Score Total Famille + Score Total Ecole

II. METHODOLOGIE PRATIQUE : ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE ET ETAPES DU RECUEIL DES DONNEES

Notre population est constituée d'enfants de 3 à 7 ans, scolarisés en PSM, MSM, GSM, et CP. Elle est divisée en 2 groupes indépendants : enfants tout-venant et enfants sourds appareillés.

Pour la collecte de données « enfants tout-venant », la première étape a consisté à démarcher les écoles élémentaires et maternelles afin de solliciter leur accord pour transmettre le questionnaire aux enseignants, qui le transmettaient à leur tour aux parents. Les enseignants ont distribué l'exemplaire parent accompagné d'une lettre d'information (ANNEXES 5 & 6). Les parents acceptant de participer à l'étude ont rendu le questionnaire rempli à l'enseignant de l'enfant, qui y a répondu à son tour. Les répondants ont chacun rempli leur questionnaire, en auto-administration, ce qui leur a permis de le remplir à leur propre rythme.

Les questions sont identiques dans les deux exemplaires, seule la première page diffère : les informations recueillies en première page du « questionnaire parent » portent sur la vie familiale de l'enfant, registre qui ne concerne pas l'enseignant. L'exemplaire de ce dernier ne contient que les informations administratives de premier ordre : initiales de l'enfant, date de naissance, sexe et classe.

1. Recrutement de la population cible

a. Recueil des données enfants « tout-venant »

Les questionnaires ont été distribués dans des écoles de différentes villes de la région Ile de France. En raison du refus de l'inspecteur académique du Val de Marne, les questionnaires n'ont pu être distribués dans ce département. Au total, 28 écoles ont été contactées, 11 ont accepté de participer à l'étude, 1094 questionnaires ont été distribués. Ils ont été proposés dans ces 3 villes : Asnières sur Seine (92), Levallois-Perret (92), Trilport (77) ainsi que dans quelques autres villes par le bouche à oreille dans notre entourage.
Taux de questionnaires exploitables :

	Nombre	Pourcentage
Questionnaires distribués	1094	100%
Questionnaires récupérés	230	21%
Questionnaires non exploitables (NE)	20	2%
Questionnaires exploitables	210	19%

Parmi les 210 questionnaires exploitables, 169 sont en double passation (parents + enseignant), 41 en simple passation (passation parents uniquement). Les questionnaires « simple passation » seront exclus de l'analyse des résultats pour les tout-venant. Ils seront inclus pour l'analyse comparative avec la population d'enfants sourds puisque les questionnaires recueillis sur les enfants sourds sont en majorité remplis en passation unique, par les parents seulement.

b. Recueil des données enfants sourds

Pour ce qui concerne la surdité, de nombreuses structures type **SEES** (Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé : classe spécialisée en école spécialisée), **SSEFIS** (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire), **CLIS, écoles intégrées** ont été sollicitées. Une lettre d'information détaillant notre recherche leur a été transmise.

37 établissements scolaires pour enfants sourds ont été contactés, ainsi que 4 CAMSP spécialisés en surdité, l'hôpital Trousseau et l'IFIC (Institut Francilien d'Implantation Cochléaire).

Nous avons essuyé un nombre conséquent de refus de transmettre le questionnaire. Seules 5 structures ont accepté de le transmettre aux parents :

Etablissement Laurent Clerc (Noisiel, 77) ; La Persagotière (Nantes, 44) ; l'IRESDA (St Jean de la Ruelle, 45) ; Centre Jacques Cartier (St Brieuc, 22), CAMSP du Havre.

Les différentes raisons invoquées dans le refus étaient les suivantes : les parents d'enfants sourds sont trop sollicités par les étudiants pour les recherches, tout comme les établissements d'enfants sourds. Une autre raison récurrente était la crainte de susciter des réactions négatives de la part des parents face à des questions qui pourraient être vécues comme une intrusion et renvoyer au handicap de l'enfant.

Face à de telles difficultés et en raison du peu d'enfants concernés dans chaque établissement volontaire, nous avons contacté des orthophonistes libérales spécialisées en surdité, ainsi que 30 associations de parents d'enfants sourds, qui se sont montrées intéressées et ont transmis le questionnaire. L'inconvénient de ce mode de recueil est que nous n'avons pu, pour cette population, que très rarement obtenir une double passation. **Sur les 35 questionnaires récoltés, seuls 6 questionnaires sont issus d'une double passation.**

Au total, 38 questionnaires ont été recueillis, dont 3 non exploitables (enfants trop âgés ou questionnaire incomplet). **35 questionnaires parents sont donc exploitables.** Sur les 35 questionnaires, 6 sont remplis en double passation ; 29 en simple passation « parents ». **Cette population sera donc comparée uniquement avec les questionnaires « parents » des enfants tout-venant.**

2. Diffusion et récupération des questionnaires : modalités et calendrier

Les questionnaires ont été diffusés tout au long de l'année scolaire 2012-2013 et récupérés soit au retour des vacances de Noël, d'hiver ou de printemps, selon la période de distribution.

III. LES POPULATIONS

1. Population « tout-venant »

a. Critères d'inclusion

A la différence des deux mémoires précédents (Duprat et Vigouroux, 2012) [43] et (Gayot, 2011) [48], notre étude porte sur des enfants scolarisés de la petite section de maternelle au CP (PSM, MSM, GSM, CP), nés entre 2006 et 2009. Les questionnaires qui n'ont été remplis que par la famille ont été retenus pour la comparaison entre enfants tout-venant et enfants sourds, étant donné que la majorité des questionnaires récoltés pour les enfants sourds sont de passation unique par les parents.

b. Critères d'exclusion

Tout comme les deux mémoires précédents, nous n'avons pas retenu :
- les questionnaires incomplets,
- les enfants suivis en orthophonie pour des troubles spécifiques du langage oral,
- les enfants présentant un trouble envahissant du développement, un trouble sensoriel invalidant, des antécédents de trouble neurologique, une déficience mentale
- les enfants qui ne sont pas nés entre 2006 ou en 2009, ou qui ne sont pas dans les niveaux scolaires concernés

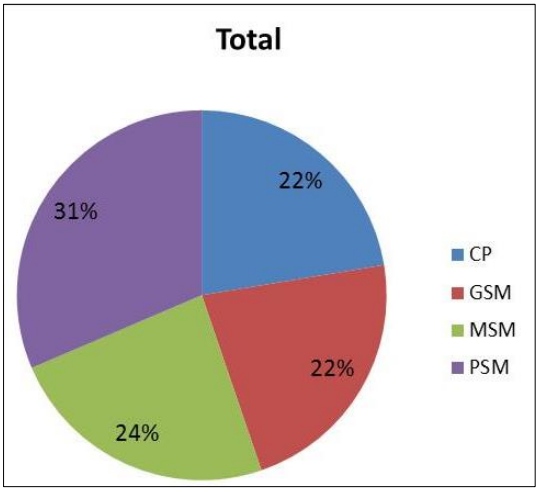
2. Répartition de la population « tout venant » selon différentes variables

a. Répartition selon le sexe

ANNEXE 7 : Notre échantillon de 210 enfants tout-venant est équilibré au niveau du genre avec 107 filles pour 103 garçons.

b. Répartition selon le niveau scolaire

	Nombre	Pourcentage
PSM	66	31%
MSM	50	24%
GSM	47	22%
CP	47	22%
Grand Total	**210**	**100%**

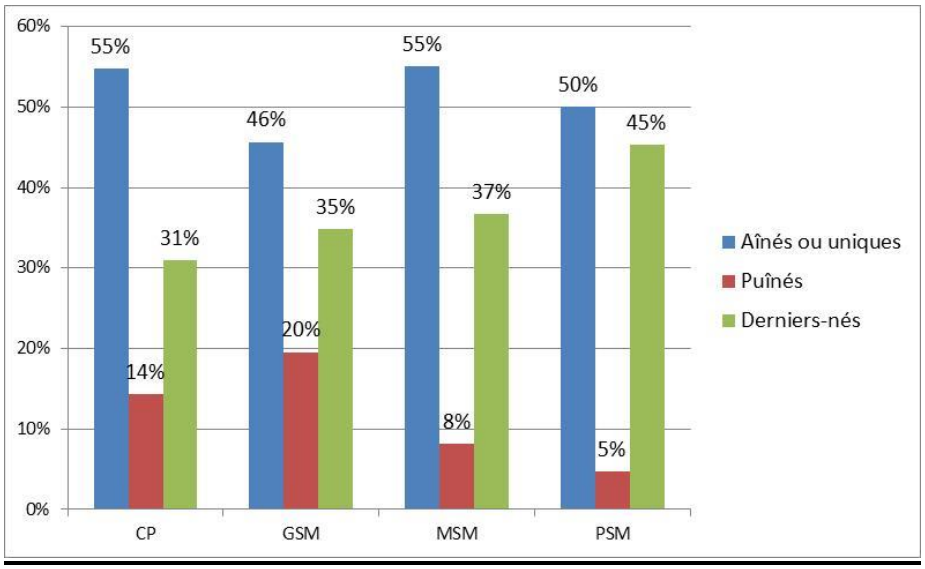


	Min [années, mois]	Q1 [années, mois]	Médiane [années, mois]	Q3 [années, mois]	Max [années, mois]
Petite section	[3,1]	[3,3]	[3,6]	[3,8]	[4,1]
Moyenne Section	[4,1]	[4,5]	[4,7]	[5,0]	[5,1]
Grande section	[5,2]	[5,4]	[5,7]	[5,8]	[6,1]
CP	[5,9]	[6,4]	[6,7]	[6,8]	[7,0]
Total	[3,1]	[3,8]	[4,9]	[5,9]	[7,0]

c. Répartition selon le rang dans la fratrie

	Aînés ou uniques	Puînés	Derniers-nés	Grand Total
CP	23	6	13	42
GSM	21	9	16	46
MSM	27	4	18	49
PSM	32	3	29	64
Grand Total	**103**	**22**	**76**	**201**[2]

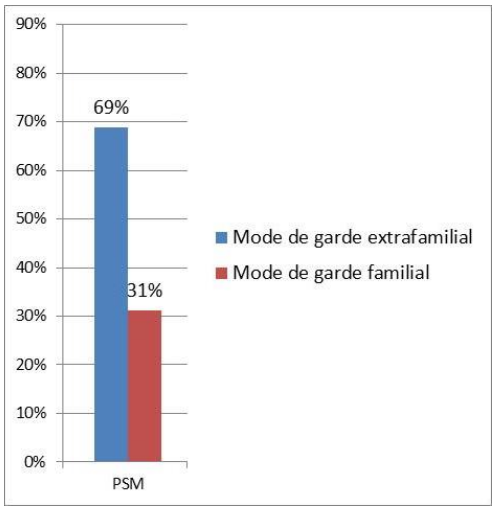
[2] Pour 9 enfants, l'information sur le rang dans la fratrie n'était pas fournie.



d. <u>Répartition selon le mode de garde antérieur de l'enfant</u>

Nous avons réparti la population de PSM en trois modes de garde antérieurs à l'entrée en école maternelle : le recours à une assistante maternelle, le placement en crèche, et la garde par un membre de la famille. Puis, nous avons regroupé sous l'appellation « mode de garde extrafamilial » les enfants ayant été chez une assistante maternelle ou en crèche et, sous « mode de garde familial » les enfants gardés par un membre de leur famille. Nous n'avons pas retenu cette information pour les autres niveaux scolaires car nous estimons qu'après la PSM, les enfants ont tous bénéficié au moins d'une année scolaire, qui a potentiellement gommé les différences.

	Mode de garde extrafamilial	**Mode de garde familial**	**Grand Total**
PSM	44	20	64



3. Population « enfants sourds »

a. Critères d'inclusion

Pour notre étude, nous avons retenu les enfants nés entre 2006 (CP) et 2009 (PSM), présentant :

- une surdité bilatérale isolée, congénitale ou non,
- avec un déficit auditif supérieur à 40dB HL (surdités moyennes[3], sévères ou profondes),
- scolarisés, de la PSM au CP, dans des établissements scolaires d'enfants entendants, des classes spécialisées type CLIS, des écoles spécialisées
- dont la voie éducative choisie est oraliste ou bilingue
- ne présentant pas de troubles associés

b. Critères d'exclusion

Nous n'avons pas retenu :

- les enfants présentant des troubles associés à la surdité
- les enfants présentant une surdité légère
- les enfants présentant un trouble envahissant du développement, des antécédents de trouble neurologique, une déficience mentale
- les enfants qui ne sont pas nés entre 2006 et 2009 ou qui ne sont pas dans les niveaux scolaires concernés

4. Répartition de la population « enfants sourds » selon différentes variables[4]

a. Répartition selon le sexe

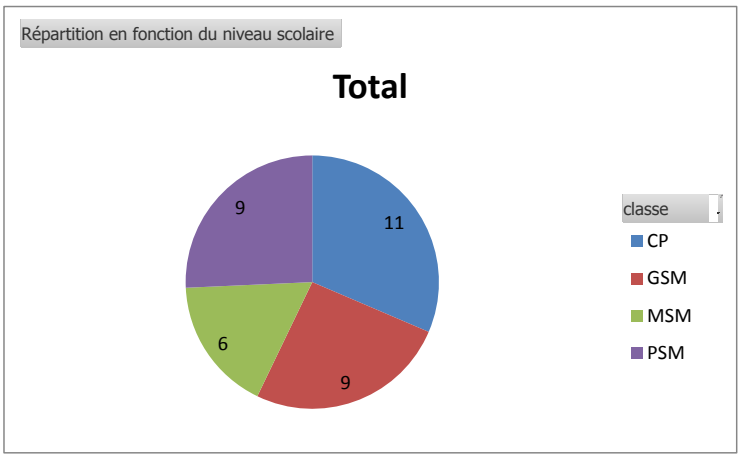
ANNEXE 8 : notre échantillon de 35 enfants sourds est équilibré au niveau du genre avec 16 filles pour 19 garçons.

[3] Nous avons choisi d'inclure les enfants avec surdité moyenne partant du principe que même des pertes dites « moyennes » engendrent des difficultés à percevoir les petits mots, les nuances subtiles du langage, les intonations essentielles dans l'échange et le développement de l'enfant.

[4] Certaines informations n'étant pas remplies sur certains questionnaires, la répartition s'effectue parfois sur un échantillon plus restreint que 35.

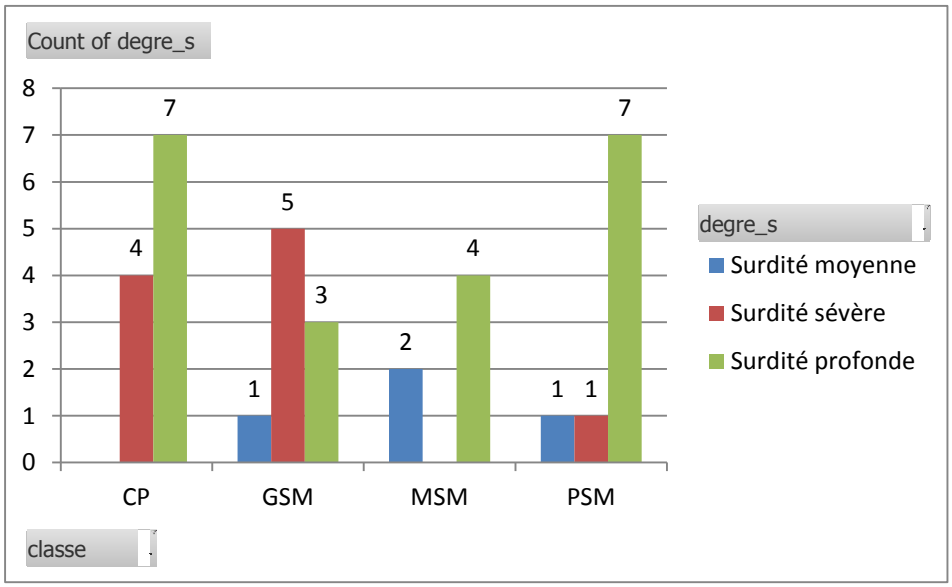
b. Répartition selon le niveau scolaire

	Répartition en fonction du niveau scolaire
CP	11
GSM	9
MSM	6
PSM	9
Grand Total	**35**



c. Répartition selon le degré de surdité

	Surdité moyenne	Surdité sévère	Surdité profonde	Grand Total
PSM	1	1	7	9
MSM	2		4	6
GSM	1	5	3	9
CP		4	7	11
Grand Total	**4**	**10**	**21**	**35**



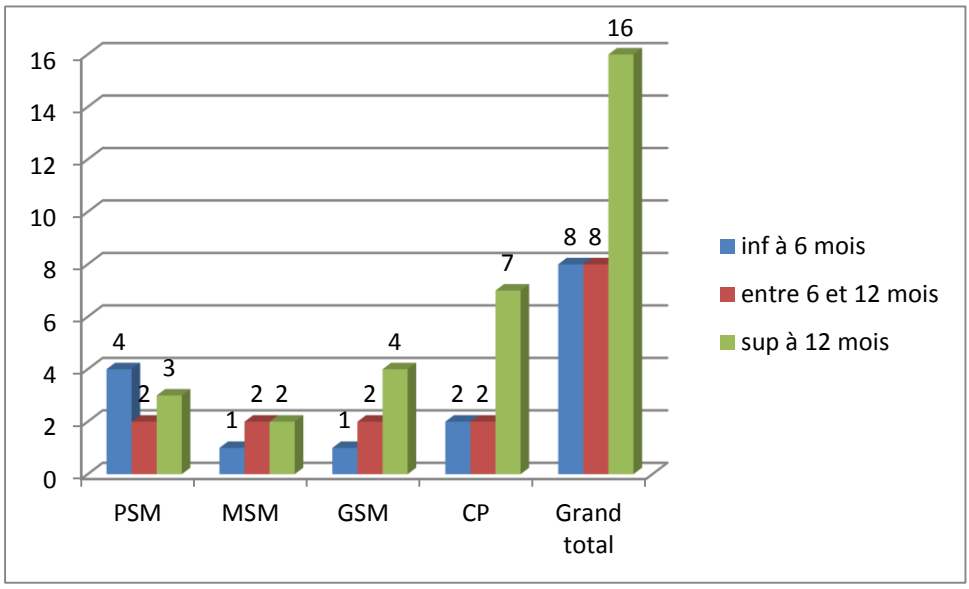
d. Répartition selon le type d'appareillage

ANNEXE 9 : la répartition entre enfants équipés d'un implant cochléaire (18) et enfants équipés d'une prothèse auditive (17) est quasi équivalente.

e. Répartition selon la durée de privation auditive

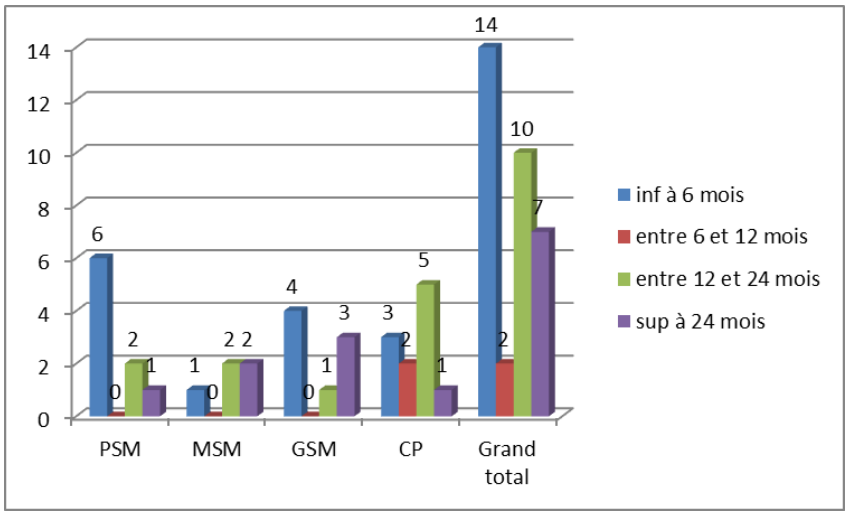
La durée de privation auditive est la différence entre l'âge d'appareillage et l'âge d'apparition de la surdité. Sa durée moyenne de 16,6 mois pour 32 enfants de notre échantillon (pour 3 enfants, ces informations n'étaient pas fournies).

Durée de privation auditive	inf à 6 mois	entre 6 et 12 mois	sup à 12 mois
PSM	4	2	3
MSM	1	2	2
GSM	1	2	4
CP	2	2	7
Grand total	**8**	**8**	**16**



f. Répartition selon l'âge de diagnostic

Age de diagnostic	inf à 6 mois	entre 6 et 12 mois	entre 12 et 24 mois	sup à 24 mois
PSM	6	0	2	1
MSM	1	0	2	2
GSM	4	0	1	3
CP	3	2	5	1
Grand total	**14**	**2**	**10**	**7**

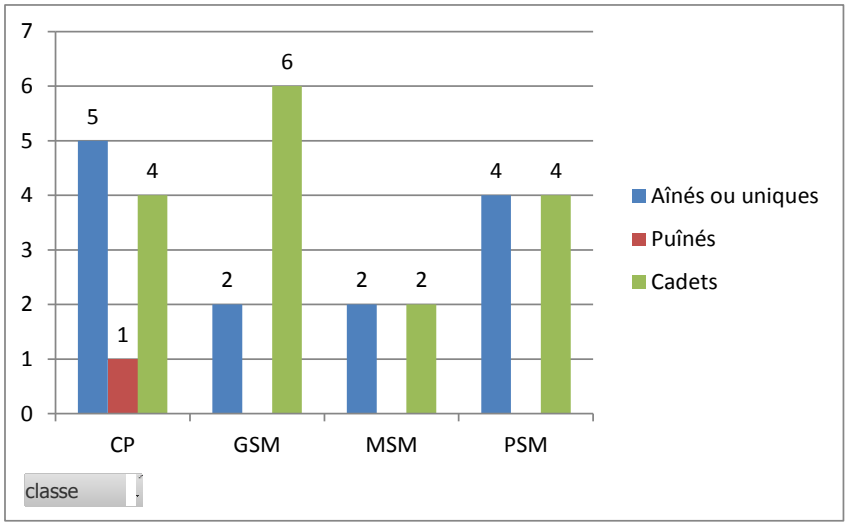


g. <u>Répartition selon l'âge d'apparition de la surdité</u>

Surdités néonatales	Surdités post-natales n = 6			Absence de réponse
	Pré-linguale	Péri-linguale	Post-linguale	
27	3	3	0	2

h. <u>Répartition selon le rang dans la fratrie</u>

	Aînés ou uniques	**Puînés**	**Cadets**
PSM	4		4
MSM	2		2
GSM	2		6
CP	5	1	4
Grand Total	**13**	**1**	**16**



CHAPITRE 3 : RESULTATS ET ANALYSE DES REPONSES

I. TRAITEMENT STATISTIQUE

Nous avons évalué 210 enfants tout-venant âgés de 3 à 7 ans et 35 enfants sourds répartis sur 4 niveaux scolaires. Les données normatives ont été établies pour l'échantillon d'enfants tout-venant (ANNEXES 14, 15 et 16). Nous avons effectué le recueil de toutes nos données sous le logiciel Excel. Les variables quantitatives (scores) sont décrites au moyen de :

- L'indicateur de position : médiane, car elle est moins sensible aux valeurs extrêmes que la moyenne et concerne la tendance centrale
- L'indicateur de dispersion : étendue des scores et intervalles inter-quartiles
- La distribution de la variable en quartiles pour chaque niveau scolaire

Pour nos analyses, nous avons utilisé le logiciel JMP, adapté à la fois aux statistiques standards et aux analyses sur de petits échantillons, car il propose des tests non paramétriques. Le traitement des variables quantitatives a été réalisé par les tests **Wilcoxon Mann-Whitney et Kruskal-Wallis** pour comparer les moyennes que nous avons recueillies pour chacun des huit groupes (4 niveaux scolaires « tout-venant » + 4 niveaux scolaires « enfants sourds »). Notre échantillon comporte des « petits » effectifs et les variables ne se distribuent pas selon la loi normale donc il n'était pas envisageable d'utiliser le t de Student. Le traitement des variables qualitatives a été effectué par le **coefficient de Spearman** permettant d'établir des corrélations.

Nous avons comparé la population tout-venant à la population sourde afin d'observer des différences significatives entre ces deux groupes d'enfants. Puisque nous n'avons pas le même nombre d'enfants au sein de ces deux catégories, les résultats permettent seulement de donner une tendance et doivent être nuancés.

Les résultats sont représentés au moyen de **graphiques boxplots (« boîtes à moustache »)** qui permettent une vision d'ensemble rapide des résultats, et un comparatif aisé des différences de scores entre les groupes. L'extrémité inférieure du rectangle représente le quartile inférieur (Q1) : 25% de l'échantillon a des résultats qui lui sont inférieurs et 75% a des résultats qui lui sont supérieurs. La ligne horizontale coupe le rectangle en deux et représente la médiane (Q2) : 50% de l'échantillon a des résultats qui lui sont inférieurs et 50% a des résultats qui lui sont supérieurs. L'extrémité supérieure du rectangle représente le quartile supérieur (Q3) : 75% de l'échantillon a des résultats qui lui sont inférieurs et 25% qui lui sont supérieurs. Les extrémités des « moustaches » représentent les scores minimum et maximum du panel.

Les résultats sont considérés comme significatifs lorsque la valeur de P est égale ou inférieure à 0,05 (seuil minimum de significativité retenu). Si :

$p > 0,05$: les résultats ne sont pas significatifs ; $p \leq 0,05$: les résultats sont significatifs

$p \leq 0,01$: il existe une forte significativité ; $p \leq 0,001$: il existe une très forte significativité.

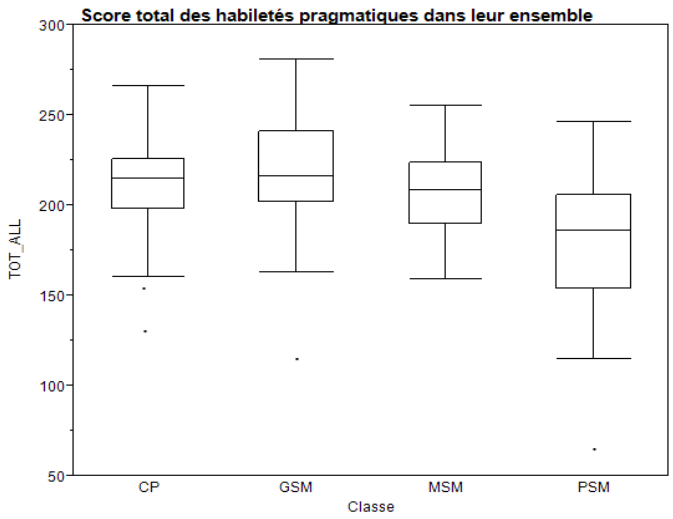
II. RESULTATS DE LA POPULATION « ENFANTS TOUT-VENANT »

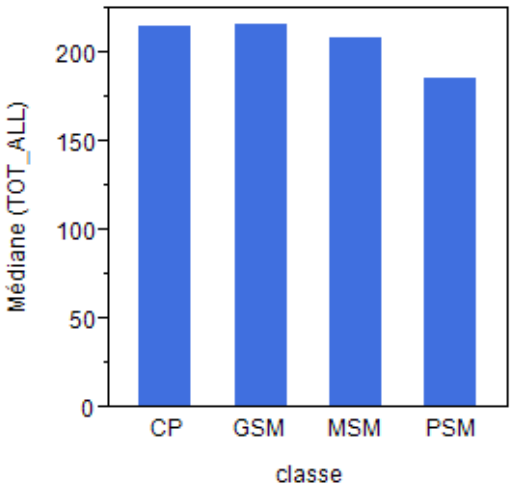
1. Evolution des habiletés pragmatiques

a. Les habiletés pragmatiques dans leur ensemble

Ne sont considérés ici que les 169 questionnaires remplis en double passation.

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 288)	65	154	186	206	246
MSM	36	Score Total (sur 288)	159	190	208	223	255
GSM	38	Score Total (sur 288)	115	201	216	241	281
CP	44	Score Total (sur 288)	130	198	215	225	266





	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles
Score total	CP	44	215	(198-225)
	GSM	38	216	(201-241)
	MSM	36	208	(190-223)
	PSM	51	186	(154-206)

On observe un intervalle interquartiles de 27 points pour le CP ; 40 points pour la GSM ; 33 points pour la MSM ; 52 points pour la PSM.

Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis permet de comparer les résultats pour chaque paire de niveau scolaire :

	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	216	(201-241)	0,2430
	CP	44	215	(198-225)	
	MSM	36	208	(190-223)	0,4861
	CP	44	215	(198-225)	
	MSM	36	208	(190-223)	0,0915
	GSM	38	216	(201-241)	
	PSM	51	186	(154-206)	0 ,0004*
	MSM	36	208	(190-223)	
	PSM	51	186	(154-206)	<0,0001*
	CP	44	215	(198-225)	
	PSM	51	186	(154-206)	<0,0001*
	GSM	38	216	(201-241)	

On observe **une différence très significative entre les habiletés pragmatiques**

- **des enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **des enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **des enfants de petite section et des enfants de CP**

Dans le tableau de l'ANNEXE 10, nous avons dégagé plusieurs niveaux d'acquisition par le biais d'un pourcentage de réussite et déterminé les phases de développement des habiletés pragmatiques. Ce pourcentage est calculé selon le nombre d'enfants dont le score est égal ou supérieur à 6. Pour plus de visibilité, nous avons établi un code couleur pour les résultats. Nous considérons que l'habileté est :

- **maîtrisée** lorsque le pourcentage de réussite est **supérieur à 75%** (**la majorité** de notre panel **maîtrise** l'habileté),

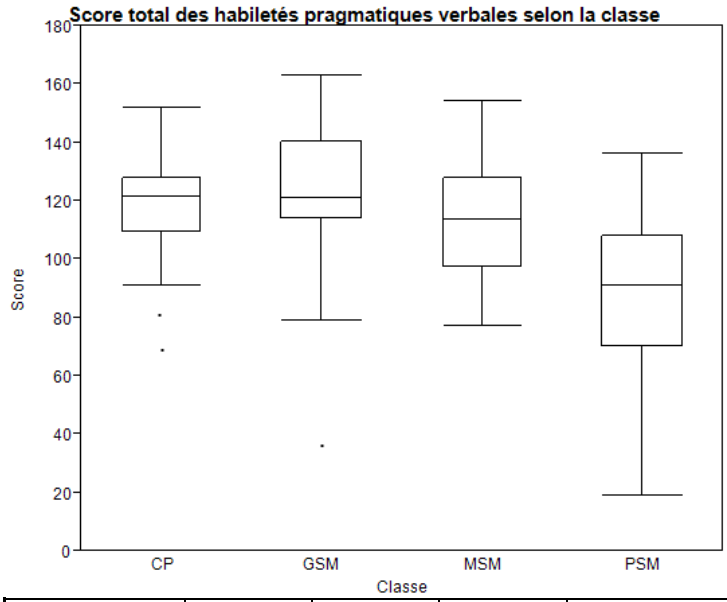
- **quasi-maîtrisée** lorsqu'il se situe entre **50% et 75%**, (**l'habileté est majoritairement utilisée mais elle n'est pas encore complètement maîtrisée**),

- **en début d'acquisition** quand il est compris entre **50% et 25%**,

- **non acquise** lorsque le pourcentage est **inférieur à 25%** (**la majorité** de notre panel **ne maîtrise pas** l'habileté évaluée).

b. Les habiletés pragmatiques verbales

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 168)	19	70	91	108	136
MSM	36	Score Total (sur 168)	77	97	113	127	154
GSM	38	Score Total (sur 168)	36	114	121	140	163
CP	44	Score Total (sur 168)	69	109	121	127	152



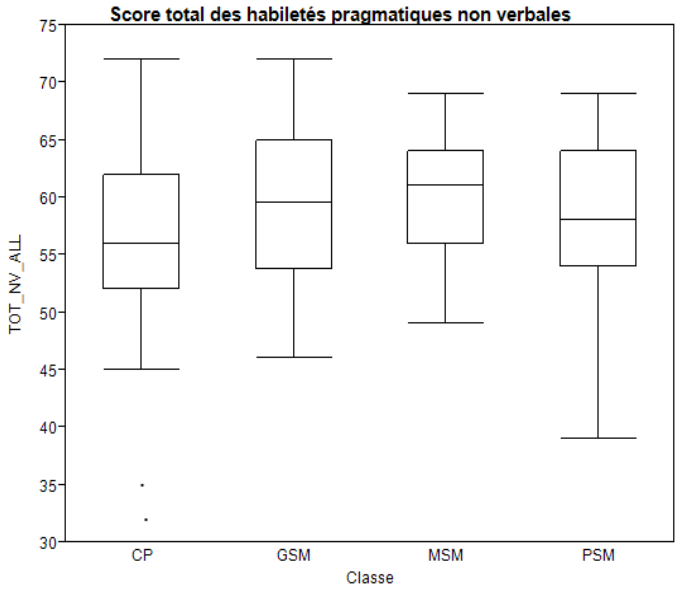
	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	121	(114-140)	0,4156
	CP	44	121	(109-127)	
	MSM	36	113	(97-127)	0,1636
	CP	44	121	(109-127)	
	MSM	36	113	(97-127)	0,0597
	GSM	38	121	(114-140)	
	PSM	51	91	(70-108)	0,0002*
	MSM	36	113	(97-127)	
	PSM	51	91	(70-108)	<0,0001*
	CP	44	121	(109-127)	
	PSM	51	91	(70-108)	<0,0001*
	GSM	38	121	(114-140)	

On observe une différence très significative entre les habiletés pragmatiques verbales

- **des enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **des enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **des enfants de petite section et des enfants de CP**

c. Les habiletés pragmatiques non verbales

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 72)	39	54	58	64	69
MSM	36	Score Total (sur 72)	49	56	61	64	69
GSM	38	Score Total (sur 72)	46	53	59	65	72
CP	44	Score Total (sur 72)	32	52	56	65	72

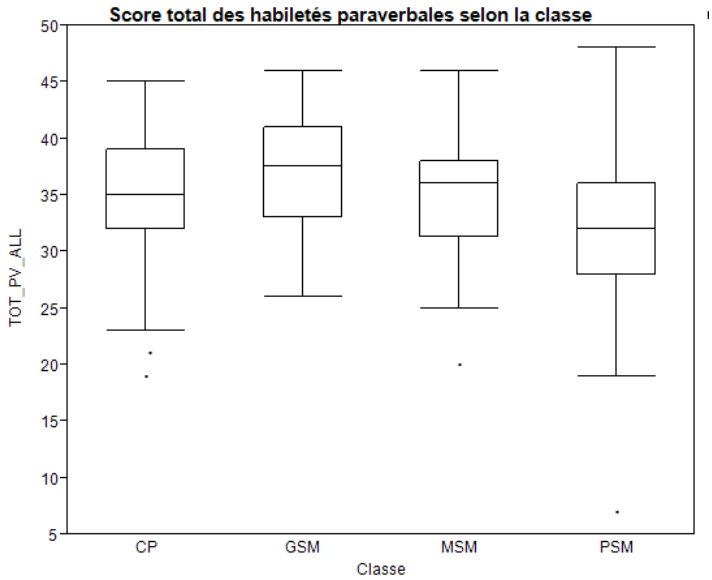


	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	59	(53-65)	0,0625
	CP	44	56	(52-62)	
	MSM	36	61	(56-64)	0,0327*
	CP	44	56	(52-62)	
	MSM	36	61	(56-64)	0,8201
	GSM	38	59	(53-65)	
	PSM	51	58	(54-64)	0,2251
	MSM	36	61	(56-64)	
	PSM	51	58	(54-64)	0,2175
	CP	44	56	(52-62)	
	PSM	51	58	(54-64)	0,3431
	GSM	38	59	(53-65)	

On observe une différence significative entre les habiletés pragmatiques non verbales des enfants de moyenne section et des enfants de CP.

d. Les habiletés pragmatiques paraverbales

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 48)	7	28	32	36	48
MSM	36	Score Total (sur 48)	20	31	36	38	46
GSM	38	Score Total (sur 48)	26	33	37	41	46
CP	44	Score Total (sur 48)	19	32	35	39	45



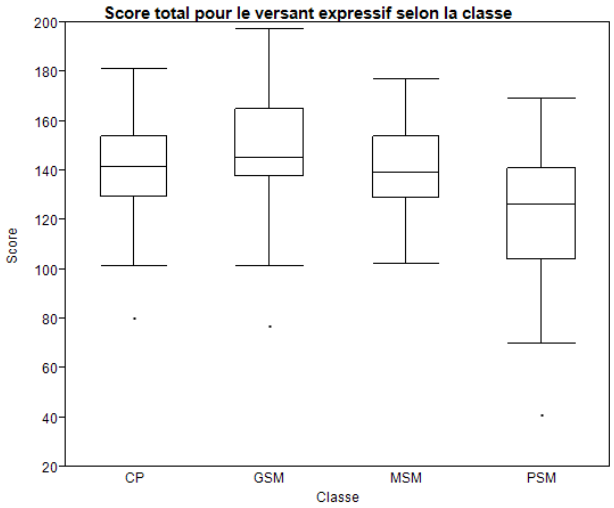
	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	37	(33-41)	0,1780
	CP	44	35	(32-39)	
	MSM	36	36	(31-38)	0,8729
	CP	44	35	(32-39)	
	MSM	36	36	(31-38)	0,1557
	GSM	38	37	(33-41)	
	PSM	51	32	(28-36)	0,0193*
	MSM	36	36	(31-38)	
	PSM	51	32	(28-36)	0,0164*
	CP	44	35	(32-39)	
	PSM	51	32	(28-36)	0,0012*
	GSM	38	37	(33-41)	

On observe une différence significative entre les habiletés pragmatiques paraverbales

- **des enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **des enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **des enfants de petite section et des enfants de CP**

e. Les habiletés pragmatiques selon le versant

Versant expressif



	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 200)	41	104	126	141	169
MSM	36	Score Total (sur 200)	102	129	139	153	177
GSM	38	Score Total (sur 200)	77	137	145	165	197
CP	44	Score Total (sur 200)	80	129	141	154	181

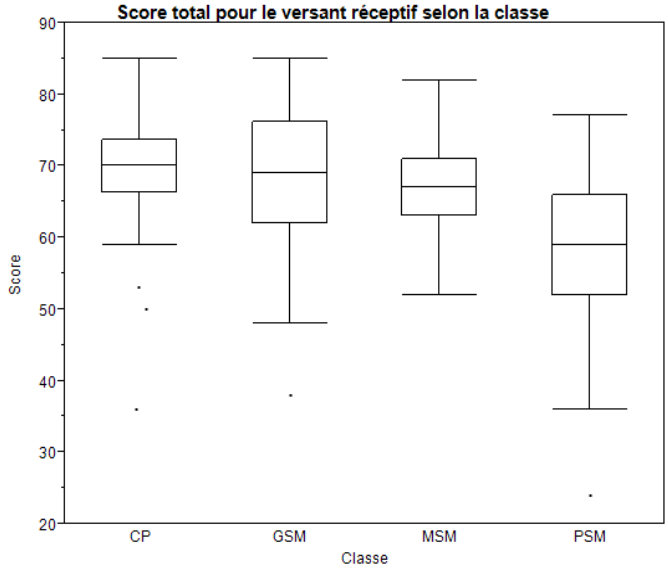
	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	145	(137-165)	0,0608
	CP	44	141	(129-154)	
	MSM	36	139	(129-153)	0,8503
	CP	44	141	(129-154)	
	MSM	36	139	(129-153)	0,0555
	GSM	38	145	(137-165)	
	PSM	51	126	(104-141)	0,0009*
	MSM	36	139	(129-153)	
	PSM	51	126	(104-141)	0,0005*
	CP	44	141	(129-154)	
	PSM	51	126	(104-141)	<0,0001*
	GSM	38	145	(137-165)	

On observe une différence très significative sur le versant expressif entre :

- **les enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **les enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **les enfants de petite section et des enfants de CP**

Versant réceptif

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 88)	24	52	59	66	77
MSM	36	Score Total (sur 88)	52	63	67	71	82
GSM	38	Score Total (sur 88)	38	62	69	76	85
CP	44	Score Total (sur 88)	36	66	70	73	85



	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	69	(62-79)	0,9073
	CP	44	70	(66-73)	
	MSM	36	67	(63-71)	0,0588
	CP	44	70	(66-73)	
	MSM	36	67	(63-71)	0,2398
	GSM	38	69	(62-79)	
	PSM	51	59	(52-66)	0,0003*
	MSM	36	67	(63-71)	
	PSM	51	59	(52-66)	<0,0001*
	CP	44	70	(66-73)	
	PSM	51	59	(52-66)	<0,0001*
	GSM	38	69	(62-79)	

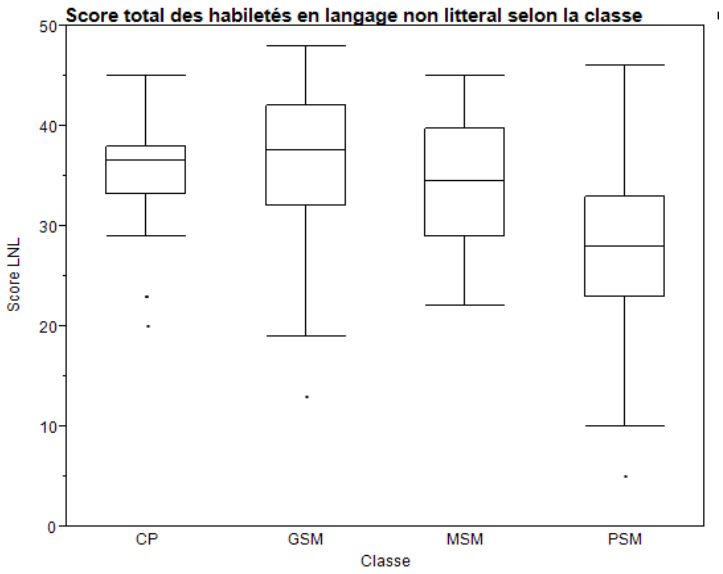
On observe une différence très significative sur le versant réceptif entre :

- **les enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **les enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **les enfants de petite section et des enfants de CP**

Comparaison entre les deux versants pour les 4 niveaux scolaires		
Versant	**Moyenne**	**Pourcentage de réussite**
PSM Réception	58,90 / 88	67%
PSM Expression	122,13 / 200	61%
MSM Réception	66,80 / 88	76%
MSM Expression	141,16 / 200	70%
GSM Réception	68,78 / 88	78%
GSM Expression	148,65 / 200	74%
CP Réception	69,04 / 88	78%
CP Expression	140,52 / 200	70%

f. Les habiletés pragmatiques en langage non littéral

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	51	Score Total (sur 48)	5	23	28	33	46
MSM	36	Score Total (sur 48)	22	29	34	39	45
GSM	38	Score Total (sur 48)	13	32	37	42	48
CP	44	Score Total (sur 48)	20	33	36	38	45



	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	37	(32-42)	0,3071
	CP	44	36	(33-38)	
	MSM	36	34	(29-39)	0,5641
	CP	44	36	(33-38)	

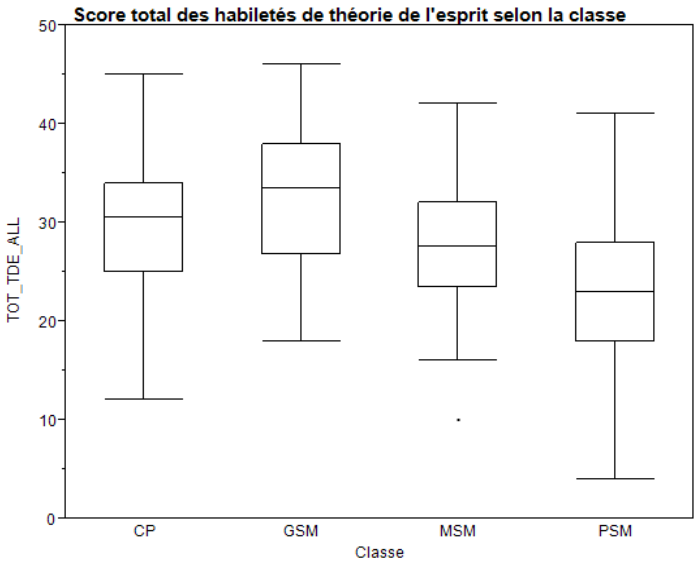
	MSM	36	34	(29-39)	0,2091
	GSM	38	37	(32-42)	
	PSM	51	28	(23-33)	<0,0001*
	MSM	36	34	(29-39)	
	PSM	51	28	(23-33)	<0,0001*
	CP	44	36	(33-38)	
	PSM	51	28	(23-33)	<0,0001*
	GSM	38	37	(32-42)	

On observe une différence très significative entre les habiletés en langage non littéral :

- **des enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **des enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **des enfants de petite section et des enfants de CP**

g. Les habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
Petite section	51	Score Total (sur 48)	4	18	23	28	41
Moyenne Section	36	Score Total (sur 48)	10	23	27	32	42
Grande section	38	Score Total (sur 48)	18	26	33	38	46
CP	44	Score Total (sur 48)	12	25	30	34	45



	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P
Score total	GSM	38	33	(26-38)	0,1052
	CP	44	30	(25-34)	
	MSM	36	27	(23-32)	0,1586
	CP	44	30	(25-34)	

	MSM	36	27	(23-32)	0,0071*
	GSM	38	33	(26-38)	
	PSM	51	23	(18-28)	0,0078*
	MSM	36	27	(23-32)	
	PSM	51	23	(18-28)	<0,0001*
	CP	44	30	(25-34)	
	PSM	51	23	(18-28)	<0,0001*
	GSM	38	33	(26-38)	

On observe une différence très significative entre les habiletés de théorie de l'esprit :

- **des enfants de petite section et des enfants de moyenne section**
- **des enfants de petite section et des enfants de grande section**
- **des enfants de petite section et des enfants de CP**
- **des enfants de moyenne section et des enfants de grande section**

2. Influence du répondant

Comparaison du score total selon le répondant pour la PSM						
Répondant	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum	P
Famille	42	90	101	113	129	< 0,0001*
Ecole	5	69	85	95	129	

Le **test de Wilcoxon apparié** permet de comparer les résultats. Il y a une **différence très significative entre le score total des habiletés pragmatiques attribué par la famille et celui attribué par l'école pour la petite section de maternelle :** l'enfant apparaît nettement plus performant à la maison qu'à l'école.

Comparaison du score total selon le répondant pour la MSM						
Répondant	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum	P
Famille	81	95	105	117	137	0,3205
Ecole	41	92	104	113	126	

Le **test de Wilcoxon apparié** permet de comparer les résultats. Il n'existe pas **de différence significative entre le score total des habiletés pragmatiques attribué par la famille et celui attribué par l'école pour la moyenne section de maternelle.**

Comparaison du score total selon le répondant pour la GSM						
Répondant	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum	P
Famille	61	101	111	119	140	0,8533
Ecole	54	98	109	120	144	

Le **test de Wilcoxon apparié** permet de comparer les résultats. Il n'existe pas de **différence significative entre le score total des habiletés pragmatiques attribué par la famille et celui attribué par l'école pour la grande section de maternelle.**

Comparaison du score total selon le répondant pour le CP						
Répondant	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum	P
Famille	53	104	113	119	141	0,0016*
Ecole	36	88	103	111	126	

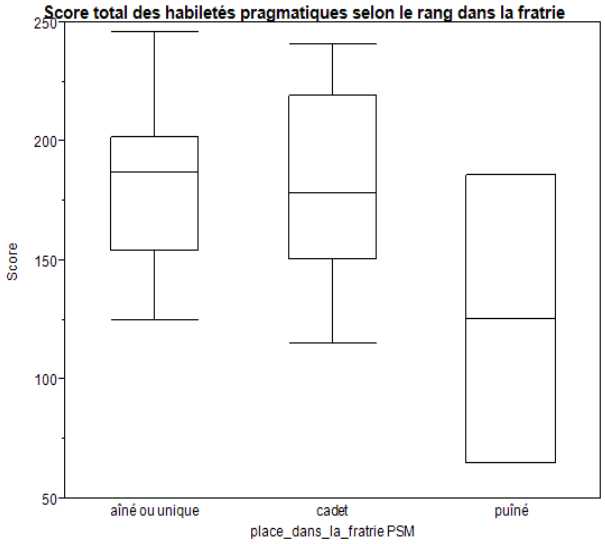
Le **test de Wilcoxon apparié** permet de comparer les résultats. Il y a une **différence significative entre le score total des habiletés pragmatiques attribué par la famille et celui attribué par l'école pour le CP :** l'enfant apparaît plus performant à la maison qu'à l'école.

3. Influence du rang dans la fratrie

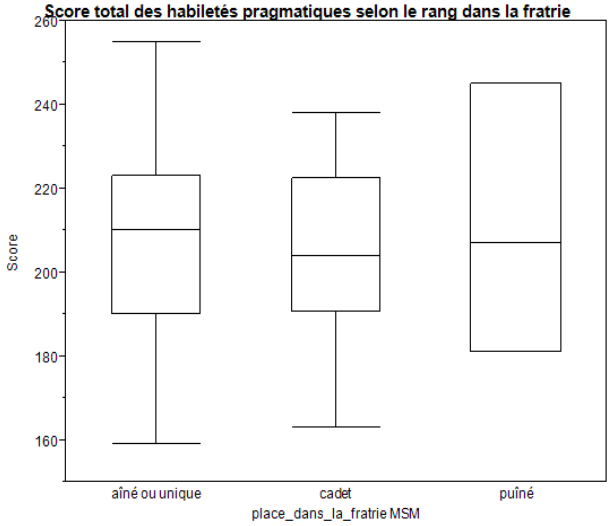
Comparaison du score total selon le rang de l'enfant dans la fratrie pour chaque classe

PSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=27)	125	154	187	202	246	0,4692
Puîné (n=2)	65	65	125	186	186	
Cadet (n=21)	115	150	178	219	241	
MSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=23)	159	190	210	223	255	0,9421
Puîné (n=3)	181	181	207	245	245	
Cadet (n=9)	163	190	204	222	238	
GSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=17)	115	213	225	246	263	0,1527
Puîné (n=8)	179	191	203	240	281	
Cadet (n=12)	163	199	207	232	246	
CP						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=21)	160	202	217	228	266	0,3835
Puîné (n=5)	183	199	217	221	223	
Cadet (n=13)	154	189	212	224	240	

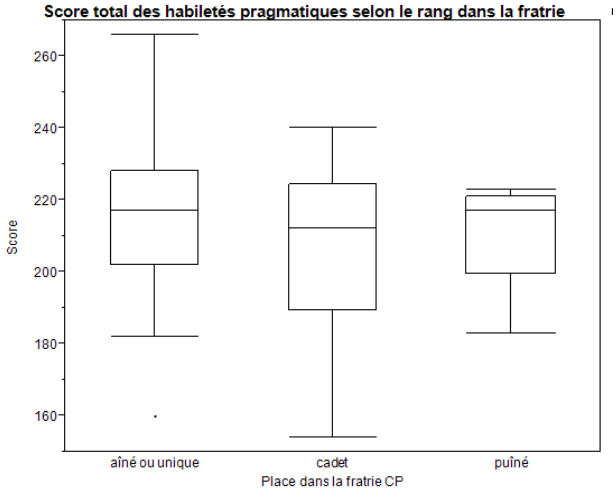
Petite section



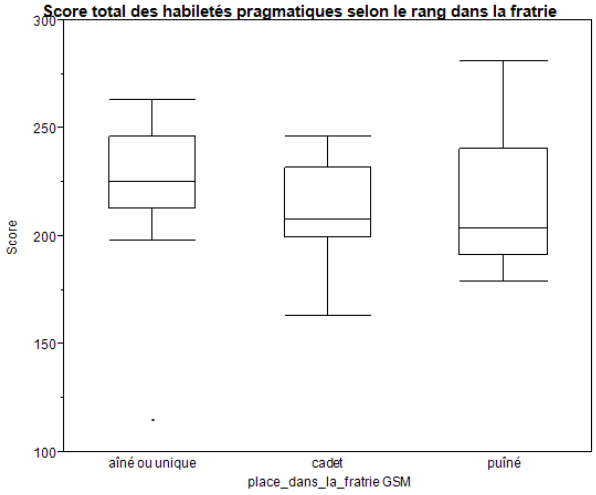
Moyenne section



Grande section



CP

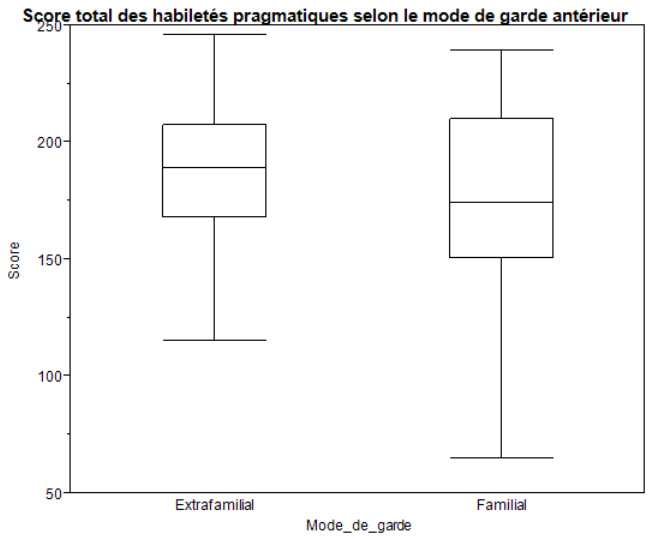


Il n'y a pas de différence significative entre les scores selon la place de l'enfant dans la fratrie, et ce, pour les 4 niveaux scolaires concernés.

4. Influence du mode de garde antérieur pour les enfants de petite section

A l'instar du mémoire précédent, nous avons choisi de ne comparer que les données des petites sections car par la suite, les enfants profitent des mêmes stimulations extra-familiales.

PSM					
Mode de garde antérieur	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**
Familial (n=17)	65	150	174	210	239
Extrafamilial (n=32)	115	168	189	207	246



Score total PSM	Mode de garde antérieur	N	Médiane	Intervalle interquartiles	P
	Familial	17	174	(150-210)	0,4692
	Extrafamilial	32	189	(168-207)	

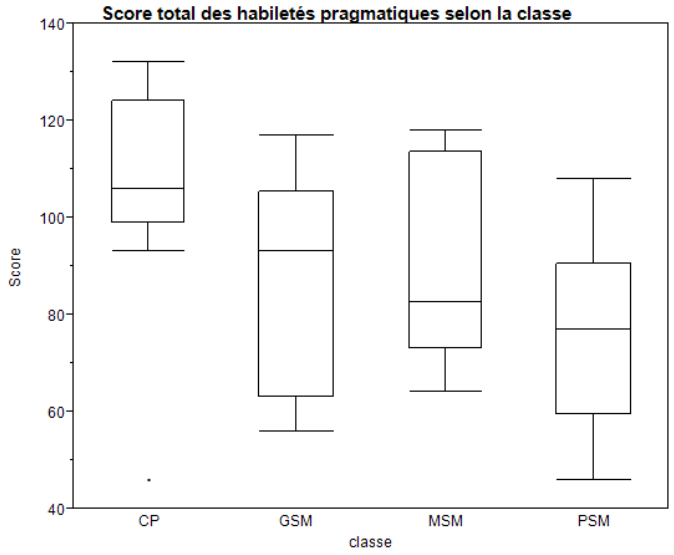
Il n'y a **pas de différence significative** entre les scores **selon le mode de garde antérieur** de l'enfant.

III. RESULTATS DE LA POPULATION « ENFANTS SOURDS »

1. Evolution des habiletés pragmatiques dans leur ensemble chez les enfants sourds

Les habiletés pragmatiques dans leur ensemble. Ne sont ici considérés ici que les questionnaires remplis par les parents. Les scores totaux sont donc divisés par deux.

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	9	Score Total (sur 144)	46	59	77	90	108
MSM	6	Score Total (sur 144)	64	73	82	113	118
GSM	9	Score Total (sur 144)	56	63	93	105	117
CP	11	Score Total (sur 144)	46	99	106	124	132



On observe un intervalle interquartiles de 31 points pour la PSM, 40 points pour la MSM, 42 points pour la GSM, et 25 points pour le CP.

Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis permet de comparer les résultats pour chaque paire (de niveau scolaire) :

	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P	
Score total	MSM	6	82	(73-113)	0,9061	Les résultats de ce test montrent qu'il y a **une différence très significative entre les habiletés pragmatiques des enfants sourds de petite section et ceux de CP.**
	GSM	9	93	(63-105)		
	PSM	9	77	(59-90)	0,3165	
	MSM	6	82	(73-113)		
	PSM	9	77	(59-90)	0,2888	
	GSM	9	93	(63-105)		
	MSM	6	82	(73-113)	0,2090	
	CP	11	106	(99-124)		
	GSM	9	93	(63-105)	0,0873	
	CP	11	106	(99-124)		
	PSM	9	77	(59-90)	0,0078*	
	CP	11	106	(99-124)		

2. Evolution des habiletés pragmatiques non verbales chez les enfants sourds

	Effectif	Variable	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
PSM	9	Score Total (sur 36)	24	25,5	30	33	36
MSM	6	Score Total (sur 36)	23	26,75	31	33,25	34
GSM	9	Score Total (sur 36)	23	28	30	33,5	35
CP	11	Score Total (sur 36)	27	29	32	32	36

	Classe	N	Médiane	Intervalle Interquartiles	P	
Score total	MSM	6	31	(26,75-33,25)	0,9057	Au **niveau des habiletés pragmatiques non verbales**, il n'existe pas de **différence significative entre les enfants sourds des 4 niveaux scolaires.**
	GSM	9	30	(28-33,5)		
	PSM	9	30	(25,5-33)	0,8583	
	MSM	6	31	(26,75-33,25)		
	PSM	9	30	(25,5-33)	0,8939	
	GSM	9	30	(28-33,5)		
	MSM	6	31	(26,75-33,25)	0,7607	
	CP	11	32	(29-32)		
	GSM	9	30	(28-33,5)	0,5654	
	CP	11	32	(29-32)		
	PSM	9	30	(25,5-33)	0,3386	
	CP	11	32	(29-32)		

3. Influence de différents facteurs

a. Influence de l'âge d'apparition de la surdité

Le Coefficient de corrélation de Spearman permet de déterminer s'il y a une corrélation entre l'âge d'apparition de la surdité et le score global d'habiletés pragmatiques. Sur l'ensemble de notre échantillon d'enfants sourds (n=35), **le coefficient de corrélation est de -0,3121**. **La corrélation, négative, est donc modérée**. La taille de l'échantillon ne nous permet pas de calculer une valeur de p fiable par niveau scolaire. **On ne peut établir la corrélation entre âge d'apparition de la surdité et score global par niveau scolaire.**

b. Influence de la durée de privation auditive

Le Coefficient de corrélation de Spearman permet de déterminer s'il y a une corrélation entre la durée de privation auditive et le score global d'habiletés pragmatiques. Sur l'ensemble de notre échantillon d'enfants sourds (n=35), **le coefficient de corrélation est de -0,0203. Il n'y a pas de corrélation entre la durée de privation auditive et le score global**. La taille de l'échantillon ne nous permet pas de calculer une valeur de p fiable par niveau scolaire. **On ne peut établir la corrélation entre durée de privation auditive et score global par niveau scolaire.**

c. Influence de l'âge de diagnostic

Le Coefficient de corrélation de Spearman permet de déterminer s'il y a une corrélation entre l'âge de diagnostic et le score global d'habiletés pragmatiques. Sur l'ensemble de notre échantillon d'enfants sourds (n=35), **le coefficient de corrélation est de -0,1725. Il n'y a pas de corrélation entre l'âge de diagnostic et le score global par niveau scolaire.**

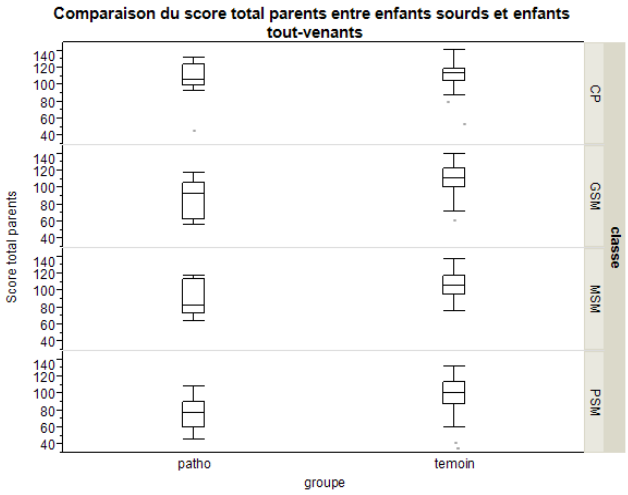
d. Influence du rang dans la fratrie de l'enfant sourd

Comparaison du score total selon le rang dans la fratrie pour la PSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=4)	46	51	80	104	108	0,8852
Puîné (n=0)						
Cadet (n=4)	51	57	76	80	81	
Comparaison du score total selon le rang dans la fratrie pour la MSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=2)	82	82	100	118	118	0,6985
Puîné (n=0)						
Cadet (n=2)	76	76	94	112	112	
Comparaison du score total selon le rang dans la fratrie pour la GSM						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=2)	108	108	112	117	117	0,0668
Puîné (n=0)						
Cadet (n=6)	56	64	88	97	103	
Comparaison du score total selon le rang dans la fratrie pour le CP						
Rang	**Minimum**	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**	**P**
Aîné ou unique (n=5)	106	107	110	128	132	NS
Puîné (n=1)	102	102	102	102	102	
Cadet (n=4)	93	94	99	120	127	

Il n'y a pas de différence significative entre les scores selon la place de l'enfant dans la fratrie, et ce pour chaque niveau scolaire étudié.

IV. COMPARAISON DES RESULTATS ENTENDANTS / SOURDS

1. Comparaison des habiletés pragmatiques des enfants sourds et des enfants tout-venant



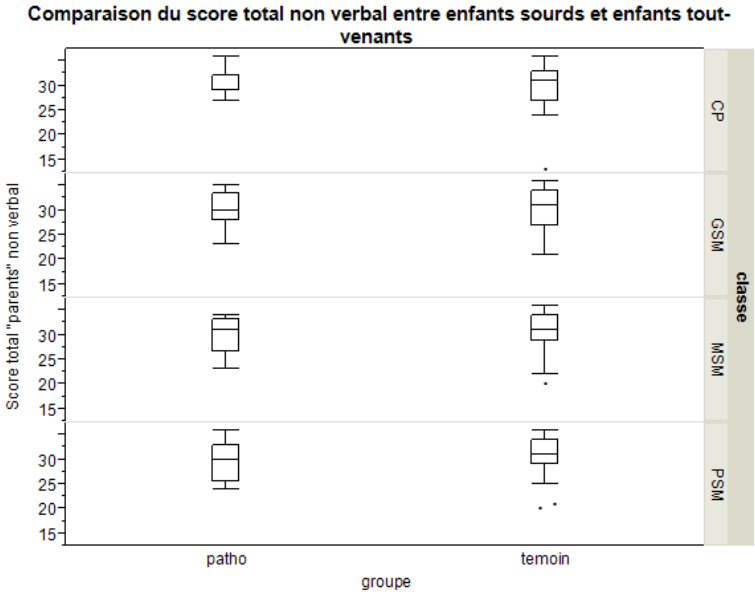
	Classe	Groupe	Min.	Q1	Médiane	Q3	Max.	P
Score total	CP	Patho (11)	46	99	106	124	132	0,4044
		Témoin (47)	53	104	114	119	141	
	GSM	Patho (9)	56	63	93	105	117	0,0033*
		Témoin (47)	61	101	111	122	140	
	MSM	Patho (6)	64	73	82	113	118	0,0563
		Témoin (50)	76	95	105	117	137	
	PSM	Patho (9)	46	59	77	90	108	0,0030*
		Témoin (66)	35	87	100	113	132	

On observe :

- **une différence significative entre les habiletés pragmatiques des enfants tout-venant et des enfants sourds de grande section**
- **une différence significative entre les habiletés pragmatiques des enfants tout-venant et des enfants sourds de petite section**

Pour le CP et la moyenne section de maternelle, il n'y a pas de différence significative entre nos deux groupes d'enfants.

2. Comparaison des habiletés pragmatiques non verbales des enfants tout-venant et des enfants sourds

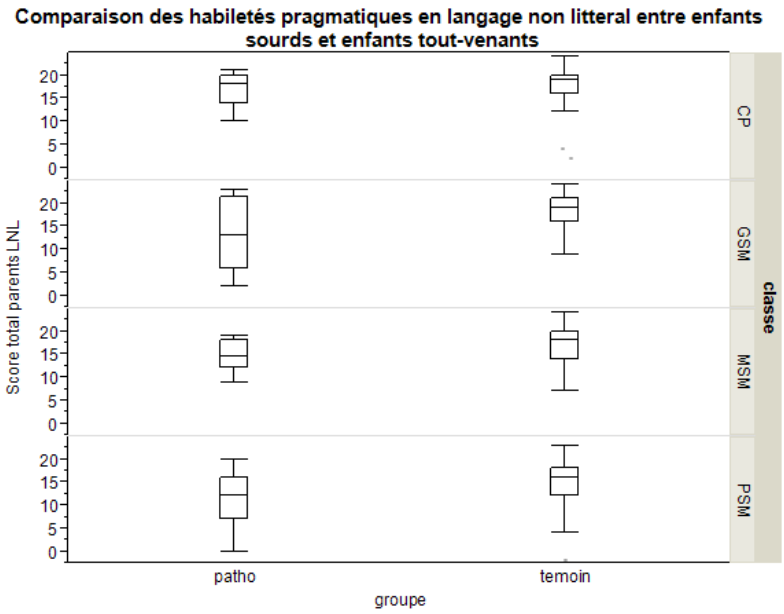


	Classe	Groupe	Min.	Q1	Médiane	Q3	Max.	P
Score total	CP	Patho (11)	27	29	32	32	36	0,7272
		Témoin (47)	13	27	31	33	36	
	GSM	Patho (9)	23	28	30	33	35	0,7117
		Témoin (47)	21	27	31	34	36	

	MSM	Patho (6)	23	26	31	33	34	0,7692
		Témoin (50)	20	28	31	34	36	
	PSM	Patho (9)	13	24	37	46	66	0,3845
		Témoin (66)	1	43	51	60	74	

Il n'y a pas de différence significative entre nos deux groupes d'enfants, et ce, de la petite section de maternelle jusqu'au CP.

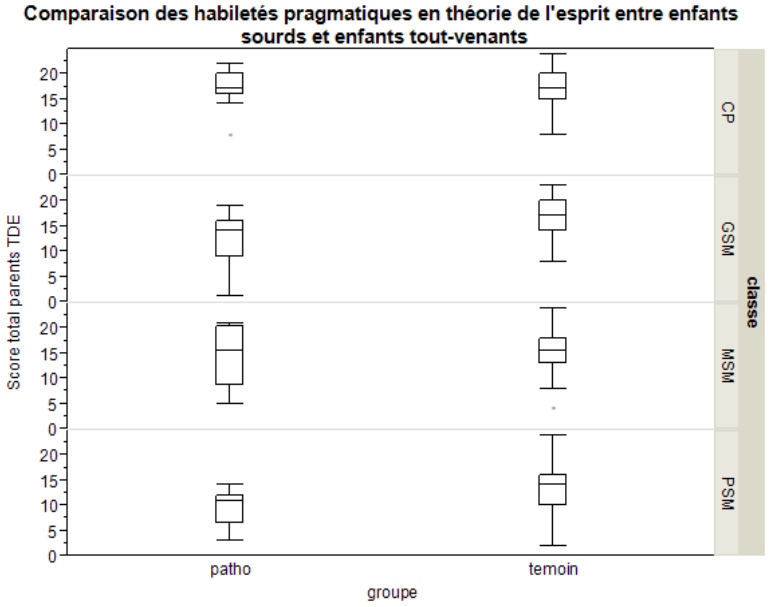
3. <u>Comparaison des habiletés pragmatiques en langage non littéral des enfants tout-venant et des enfants sourds</u>



	Classe	Groupe	Min.	Q1	Médiane	Q3	Max.	P
Score total	CP	Patho (11)	10	14	18	20	21	0,3433
		Témoin (47)	2	16	19	20	24	
	GSM	Patho (9)	2	6	13	21	23	0,0728
		Témoin (47)	9	16	19	21	24	
	MSM	Patho (6)	9	12	14	18	19	0,1135
		Témoin (50)	7	14	18	20	24	
	PSM	Patho (9)	0	7	12	16	20	0,0745
		Témoin (66)	-2	12	16	18	23	

Il n'y a pas de différence significative entre nos deux groupes d'enfants, et ce, de la petite section de maternelle jusqu'au CP.

4. Comparaison des habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit des enfants tout-venant et des enfants sourds



	Classe	Groupe	Min.	Q1	Médiane	Q3	Max.	P
Score total	CP	Patho (11)	8	16	17	20	22	1,0000
		Témoin (47)	8	15	17	20	24	
	GSM	Patho (9)	1	9	14	16	19	0,0156*
		Témoin (47)	8	14	17	20	23	
	MSM	Patho (6)	5	8	15	20	21	0,9576
		Témoin (50)	4	13	15	18	24	
	PSM	Patho (9)	3	6	11	12	14	0,0202*
		Témoin (66)	2	10	14	16	24	

On observe :

- **une différence significative entre les habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit des enfants tout-venant et des enfants sourds de grande section**
- **une différence significative entre les habiletés pragmatiques de théorie de l'esprit des enfants tout-venant et des enfants sourds de petite section**

Il n'y a de différence significative entre nos deux groupes d'enfants ni pour le CP ni pour la moyenne section de maternelle.

DISCUSSION

I. DISCUSSION CONCERNANT LES RESULTATS

1. Interprétation des résultats des questionnaires : reprise des hypothèses

La présentation détaillée de nos observations nous permet maintenant de vérifier la validité de chacune de nos hypothèses et de discuter les résultats obtenus.

Hypothèse 1 : Amélioration des habiletés pragmatiques de la PSM au CP

a) Il y aurait une évolution nette des habiletés verbales et paraverbales entre la petite section et le CP

L'analyse statistique met en évidence une évolution significative des habiletés pragmatiques verbales et paraverbales avec l'âge, confirmant les données de la littérature (Coquet, 2005a) [27], (Bernicot, 1992) [13], (Colletta et al., 2008) [24], (Gayot, 2011) [48] et notre hypothèse relative à l'évolution de ces habiletés. **On observe une différence très significative entre les habiletés pragmatiques verbales et paraverbales des enfants de petite section et de moyenne section, de petite section et de grande section, de petite section et de CP.** Il existe une importante évolution entre les enfants de PSM et de CP concernant les habiletés suivantes :

- Capacité à respecter les tours de parole
- Capacité de prise en compte du degré de familiarité avec l'interlocuteur
- Capacité à élaborer un récit ou relater un événement et à être informatif
- Capacité à poser des questions pertinentes
- Capacité à produire des énoncés directifs et à être informatif
- Compréhension de l'ironie et des expressions idiomatiques, langage non litteral

Cette évolution va dans le sens de la progression attendue par l'Education Nationale [21] [81]. Il ressort que pour certaines compétences, cette évolution est davantage notable de la PSM à la GSM. En effet, certaines compétences présentent une régression en CP dans notre échantillon.

Cette régression est toutefois à nuancer car elle peut être liée à l'absence de réponse qui influe sur la cotation globale et qui, de façon cumulée, peut minorer certains scores chez les CP.

b) *Les capacités pragmatiques non verbales se développant plus précocement (hormis les mimiques), il n'y aurait pas de différence significative sur ce versant entre les différents niveaux scolaires*

L'analyse statistique ne met pas en évidence de différence significative entre les différents niveaux scolaires **sauf entre les enfants de moyenne section et les enfants de CP.** Notre hypothèse est donc confirmée sauf pour ces deux niveaux qui présentent une différence significative de scores.

L'ensemble des habiletés pragmatiques non verbales sont quasi-maîtrisées ou maîtrisées dès la petite section (sauf pour l'utilisation de mimiques pour faire semblant qui est en début d'acquisition et la compréhension des émotions de l'interlocuteur). En effet, attention conjointe, intentionnalité de communication, compréhension de mimiques et utilisation de gestes conventionnels se développent avant 3 ans (Veneziano, 2000) [107], (Monfort et al., 2005) [84], (Guidetti, 1999) [50], (Marcos, 1997) [74], (Bernicot, 1992) [13]. Ces résultats corroborent ceux du mémoire précédent [43], sauf pour la différence entre MSM et CP.

c) *Les enfants de 3 ans ne maîtriseraient pas le langage non littéral contrairement aux enfants de 5 ans et de 6 ans qui, eux, auraient déjà commencé à l'acquérir*

Les résultats montrent **une différence très significative entre les habiletés en langage non littéral des enfants de petite section comparés aux enfants des 3 niveaux supérieurs.**

L'analyse qualitative met en avant une évolution importante dans l'acquisition des habiletés suivantes :

- Compréhension de l'ironie et des expressions idiomatiques
- Perception des états mentaux des interlocuteurs

Sur l'ensemble du questionnaire et au niveau qualitatif, il ressort 3 catégories d'habiletés :

- Les habiletés qui sont en développement de la PSM au CP
- Les habiletés acquises dès la PSM, donc déjà « saturées » dans notre questionnaire

- Les habiletés qui régressent de la GSM au CP (plusieurs hypothèses : biais lié au système de cotation car « observation impossible » équivaut à « 0 » point, régression de certains comportements, influence du répondant).

Hypothèse 2 : Différence entre le niveau de compréhension et le niveau d'expression

L'analyse statistique confirme notre 2ème hypothèse : la compréhension est meilleure que l'expression, aussi bien pour les enfants de petite section, moyenne section, grande section ou de CP. Tant pour le versant expressif que pour le versant réceptif, la différence est très significative entre d'un côté les enfants de petite section et de l'autre, les enfants des 3 niveaux scolaires supérieurs. Il y a donc une nette évolution des habiletés pragmatiques à la fin de la PSM.

Hypothèse 3 : une différence significative en théorie de l'esprit en faveur des CP et des GSM

L'analyse quantitative met en évidence une différence significative entre les enfants de petite section et les enfants des 3 niveaux scolaires supérieurs quant aux habiletés de théorie de l'esprit. On observe également une différence significative entre les enfants de moyenne section et de grande section. Ceci confirme les données de la littérature (Baron-Cohen, 1995) [10], (Thommen, 2007) [101] ainsi que notre troisième hypothèse.

L'analyse qualitative des questions V4, V12, V19, V21, NV8 et PV6 montre une évolution nette pour :

- la capacité à faire croire quelque chose à quelqu'un (régression de cette habileté en CP explicable par différentes hypothèses possibles : biais lié au système de cotation, diminution de certains comportements liée à la différence d'environnement scolaire en CP, influence du répondant)
- la perception des états mentaux des interlocuteurs

Dès la petite section, les enfants adaptent leur comportement aux émotions de leur interlocuteur. Cette habileté est en revanche en régression dans les 3 niveaux scolaires supérieurs.
En petite section, ne sont pas acquises :

- la capacité à prendre en compte les connaissances et le niveau de l'interlocuteur
- la capacité à faire croire quelque chose à quelqu'un
- la compréhension de l'intentionnalité d'un interlocuteur

Hypothèse 4 : Différence entre les réponses des parents et des enseignants

Les résultats révèlent une **différence significative** entre les réponses de la famille et celles de l'école **pour les enfants de petite section et pour les enfants de CP**. Les scores attribués par les familles sont plus élevés. Nous pouvons supposer que les enfants, plus à l'aise avec leurs proches, ont une communication plus efficiente à la maison, ou encore que les parents « surévaluent » leur enfant.

En revanche, nous n'observons pas **cette différence de performance chez les enfants de moyenne section et chez les enfants de grande section** dont les résultats sont similaires quel que soit le répondant. Nous pouvons imaginer que ces enfants sont plus habitués au milieu scolaire que les enfants de petite section et en conséquence plus à l'aise. Quant aux enfants de CP, on peut penser que les attentes d'un enseignant de CP sont importantes (peut-être plus que celles d'un enseignant de maternelle) et que cette classe, qui représente un environnement scolaire différent de la maternelle, implique pour l'enfant une adaptation et des comportements différents.
Notre hypothèse est donc confirmée pour les enfants de petite section et de CP mais ne l'est pas pour les enfants de moyenne section et de grande section. L'écart d'évaluation est le plus important pour la petite section (différence très significative), ce qui confirme la seconde partie de notre hypothèse. Ces résultats sont similaires à ceux des deux mémoires précédents [43] [48].

Hypothèse 5 : Influence de facteurs suivants : mode de garde antérieur, rang de naissance

a) Influence du mode de garde

D'après nos analyses quantitatives, le mode de garde antérieur n'influence pas les habiletés pragmatiques des enfants de petite section. Ces résultats infirment notre hypothèse et les données de littérature qui décrivent de meilleures habiletés pragmatiques chez les enfants gardés en milieu extrafamilial avant la scolarisation (Marcos et al., 2004) [75]. Cependant, nos résultats sont similaires aux deux mémoires précédents [43] [48].

b) Influence du rang de naissance

Nos analyses quantitatives ne mettent pas en évidence de différence significative entre les différents groupes, ce qui infirme notre hypothèse selon laquelle les puînés et cadets auraient de meilleures habiletés pragmatiques. Ces résultats sont en contradiction avec la littérature (Bernicot et al., 2002) [14] mais sont similaires aux deux mémoires précédents [43] [48]. Cela peut être lié à la taille de l'échantillon.

Hypothèse 6 : Des différences interindividuelles moindres au fil du développement des habiletés pragmatiques

L'intervalle interquartiles est multiplié par 1.92 de la PSM au CP (PSM = 52 points ; CP = 27 points). Les différences interindividuelles sont plus importantes en PSM comparé aux autres niveaux scolaires. En revanche, les intervalles interquartiles de la MSM, de la GSM et du CP sont moindres : les différences interindividuelles sont donc moins marquées dès la MSM. Notre hypothèse est donc confirmée pour la PSM (différences marquées) et pour la GSM et le CP (différences moindres) mais pas pour la MSM (différences moindres).

Hypothèse 7 : Acquisition, « diminution » et « saturation » de certaines compétences

L'analyse qualitative par habileté pragmatique permet de confirmer notre hypothèse de **nouvelles compétences acquises en CP** pour les habiletés suivantes : perception des états mentaux des interlocuteurs (68%) (V19), compréhension des émotions et états d'esprit de l'interlocuteur par l'intonation (98%) (PV6), capacité à réparer un échec de communication (59%) (V5), prise en compte du degré de familiarité avec l'interlocuteur (V6) (70%). En revanche, notre hypothèse n'est pas confirmée pour certaines compétences qui **sont encore en début d'acquisition en CP**, à savoir : prise en compte des connaissances et du niveau de l'interlocuteur (34%) (V4), compréhension de l'intentionnalité d'un interlocuteur (34%) (V21), compréhension des émotions de l'interlocuteur et adaptation (32%) (NV8), capacité à reformuler une demande après un premier refus (PV5) (25%).

Concernant notre hypothèse sur la diminution de l'utilisation adéquate de gestes conventionnels (NV5), celle-ci est infirmée car leur utilisation reste stable de la PSM au CP. **D'autres compétences en régression au CP peuvent néanmoins être identifiées** : capacité à demander des clarifications (V7) (45% contre 84% en GSM), capacité à exprimer ses émotions

(V8) (25% contre 71% en GSM), capacité à mentionner un événement futur (V11) (34% contre 66% en GSM), capacité à faire croire quelque chose à quelqu'un (V12) (23% contre 55% en GSM). Là encore, nous pouvons avancer les mêmes hypothèses que dans l'hypothèse 4 concernant le CP ; **c'est une classe qui induit de nouveaux comportements chez les enfants et des attentes nouvelles chez les enseignants**. La majorité des compétences non verbales (6/9) diminuent légèrement de la PSM au CP, **ce qui confirme notre hypothèse d'une diminution de ces compétences au profit des compétences verbales.**

Pour ce qui est des compétences potentiellement « saturées » au CP, notre hypothèse est confirmée pour les habiletés suivantes : respect du sujet (V2) (80%), compréhension de situations humoristiques par l'enfant (V15) (91%), attention conjointe (NV1) (86%), intentionnalité de communication (NV2) (80%), compréhension des mimiques (NV7) (93%), compréhension des gestes conventionnels (NV9) (98%). Notre hypothèse n'est pas confirmée pour deux habiletés : la capacité à exprimer ses émotions (V8) (25%), la capacité à adapter la distance avec l'interlocuteur (NV6) (61%). **Il est intéressant de noter que certaines compétences sont « saturées » dès la petite section** : V15, NV1, NV2, NV4, NV7, NV9, PV2, PV6, ce qui n'est pas étonnant car ce sont en majorité des habiletés non verbales ou paraverbales, acquises précocement.

Hypothèse 8 : Des différences interindividuelles marquées dans une même tranche d'âge chez les enfants sourds

Notre hypothèse selon laquelle les différences interindividuelles au sein d'une même tranche d'âge chez les enfants sourds seront plus marquées que chez les tout-venant **n'est pas confirmée. En effet, les écarts interquartiles par niveau scolaire chez les tout-venant ne sont pas significativement différents des écarts interquartiles par niveau scolaire chez les enfants sourds.**

Hypothèse 9 : Influence de l'âge d'apparition de la surdité, de l'âge de diagnostic, et de la durée de privation auditive

L'hypothèse de corrélations entre l'âge d'apparition de la surdité, l'âge de diagnostic, la durée de la privation auditive, et le développement des compétences pragmatiques chez les enfants sourds profonds **n'est pas confirmée**. La taille de notre échantillon ne nous permet pas de calculer une valeur de p fiable par niveau scolaire et ne nous permet pas de tirer de conclusions à ce sujet.

Hypothèse 10 : Influence du rang dans la fratrie de l'enfant sourd

Tout comme pour les enfants tout-venant, nos analyses ne mettent pas en évidence de différence significative entre les différents groupes d'enfants sourds, **ce qui infirme notre hypothèse selon laquelle les puînés et cadets auraient de meilleures habiletés pragmatiques.** A noter que la taille restreinte de notre échantillon, et le fait qu'il y ait essentiellement des aînés, relativisent les résultats obtenus.

Hypothèse 11 : Différence entre les enfants « tout-venant » et le groupe « enfants sourds »

Notre hypothèse d'un décalage temporel d'acquisition des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds par rapport aux enfants entendants de même niveau scolaire **est confirmée pour la petite section et la grande section, mais pas pour la moyenne section ni pour le CP.** Notre seconde hypothèse selon laquelle ce retard chronologique ne serait pas comblé à l'âge de 7 ans (Dumont, 2008) [41] (CP) est **donc infirmée**, car il n'y a pas de différence significative entre nos 2 groupes d'enfants pour ce niveau scolaire. Il est intéressant de noter que sur notre échantillon de 35 enfants sourds, 7 enfants (soit 1/5) se situent, pour le score total d'habiletés pragmatiques, **en deçà du percentile 5** (1 enfant de PSM, 2 enfants de MSM, 3 enfants de GSM, 1 enfant de CP), **et ont donc des habiletés pragmatiques potentiellement déficitaires** (ANNEXE 13).

Hypothèse 12 : Des habiletés pragmatiques non verbales équivalentes chez les enfants entendants et enfants sourds

a) Nos analyses nous permettent de conclure que les habiletés pragmatiques non verbales sont équivalentes chez nos deux groupes d'enfants. **Notre hypothèse est donc confirmée et va dans le sens des résultats de la littérature** (De Marco et al., 2007) [35].

b) *Chez les enfants sourds du CP, les habiletés pragmatiques non verbales ne devraient pas diminuer, contrairement aux enfants tout-venant du CP* : on observe une différence significative entre les habiletés pragmatiques non verbales des enfants tout-venant de moyenne section et des enfants tout-venant de CP. En effet, celles-ci diminuent de la MSM au CP. **Chez les enfants sourds, on n'observe pas de différence entre les 4 niveaux scolaires**. Notre seconde partie d'hypothèse est donc confirmée. **Les enfants sourds de notre échantillon maintiennent plus longtemps leurs habiletés pragmatiques non verbales, qui restent stables sur les 4 années.**

Hypothèse 13 : Des habiletés pragmatiques liées au langage non littéral moindres chez les enfants sourds

Nos analyses nous amènent à conclure que les habiletés pragmatiques liées au langage non littéral sont équivalentes chez nos deux groupes d'enfants. Notre hypothèse est donc infirmée, ce qui est en contradiction avec la littérature (Deleau, 2007) [34]. La taille de notre échantillon d'enfants sourds nous amène cependant à nuancer ces conclusions.

Hypothèse 14 : Un développement de la théorie de l'esprit plus difficile chez les enfants sourds

Notre hypothèse est confirmée pour les enfants sourds de petite section et de grande section mais ne l'est pas pour les enfants sourds de moyenne section et de CP. Cette disparité rappelle qu'une étude sur un panel plus large serait indispensable afin de préciser ces conclusions. Nos résultats sont cependant en accord avec les données de la littérature pour un certain nombre d'enfants (petite et grande sections) (Monfort et Juarez, 2003) [64], (Peterson, 2007) [88], (Courtin, 2001) [31], (Schick et al., 2007) [94], (Siegal, 2007) [97].

2. <u>Hypothèses non retenues</u>

- L'hypothèse sur l'influence de la catégorie socio-professionnelle des parents sur le développement des habiletés pragmatiques n'a pas été conservée car il n'aurait pas été pertinent d'établir un rang de catégories socio-professionnelles basé sur la seule classification proposée par l'INSEE. Cette nomenclature nous aurait obligés à déterminer arbitrairement des catégories plus élevées que d'autres, ce que nous n'avons pas souhaité faire.

- L'hypothèse sur un écart d'évaluation entre parent et enseignant pour les enfants sourds a dû être abandonnée en raison de l'impossibilité de la vérifier : en effet, sur 35 questionnaires « parents » recueillis, seuls 5 ont été conjointement remplis par l'enseignant.
- L'hypothèse sur l'influence de la langue parlée à la maison et du statut auditif des parents n'a pas été conservée en raison du nombre trop faible de parents sourds dans notre échantillon (2 enfants concernés) et de parents pratiquant la LSF à la maison (5 enfants concernés).

II. DISCUSSION CONCERNANT LA METHODOLOGIE (LIMITES ET BIAIS)

1. Population et taille des échantillons

La population des enfants tout-venant a été majoritairement évaluée dans les écoles des Hauts de Seine. Si les résultats sont valables pour les enfants de notre étude, ils ne sont pas nécessairement représentatifs de la population française. Il serait utile de diversifier la population « tout-venant » en étalonnant le questionnaire auprès d'enfants originaires de différents départements afin d'avoir des résultats plus représentatifs de la population française.

En dépit d'un travail d'enquête important, la taille de nos deux échantillons de population (recueil de données normatives sur 210 enfants tout-venant et recueil sur 35 enfants sourds) constitue une limite dans l'analyse par niveau scolaire. Avec des échantillons plus importants, et notamment pour les enfants sourds, certaines tendances, peut-être masquées dans notre étude, auraient alors pu apparaître. Les nombreux retours positifs des parents d'enfants sourds qui n'ont pas l'habitude d'être sollicités sur de tels sujets nous laisse supposer qu'un élargissement de l'échantillon serait tout à fait possible, sous condition que les structures d'accueil spécialisées des enfants sourds coopèrent davantage et ouvrent l'accès à ces familles.

Par ailleurs, les parents qui acceptent de remplir le questionnaire concernant leur enfant sont peut-être ceux dont les enfants sont les plus performants.

2. Méthode comparative

Notre analyse statistique a permis d'obtenir des données normatives récentes et utilisables pour déceler des difficultés de l'usage socio-communicatif du langage d'un enfant. La méthode

comparative par niveau scolaire nous a permis de déterminer quels items pragmatiques étaient maîtrisés par les enfants tout-venant et à quel âge, et de souligner la dynamique développementale de ces capacités sur les versants réceptif et expressif.

Une autre finalité de l'étude, qui consistait à déterminer l'existence au sein de la pathologie « surdité » de domaines pragmatiques altérés et de domaines pragmatiques préservés a rencontré essentiellement 3 limites :

- La taille trop restreinte de l'échantillon comme évoqué plus haut, qui ne permet pas de mettre en parallèle l'enfant sourd et l'enfant entendant de manière fiable et ne permet pas d'exploiter de manière optimale les variables recueillies (âge de diagnostic…) en raison d'une trop grande hétérogénéité
- Le fait que le handicap auditif présente des degrés et qu'une grande variabilité de facteurs entrent en ligne de compte (âge de diagnostic, âge d'appareillage, technique d'appareillage…).
- Dans le domaine de la communication et plus spécifiquement de l'usage social du langage, il est très difficile de dissocier ce qui est la conséquence directe du handicap que constitue la surdité, et ce qui est la conséquence des conditions de vie, du cadre familial, social, et scolaire.

3. Biais inter-examinateurs

Comme dans toute étude, il est difficile d'éliminer totalement le facteur humain. Bien que les questions du questionnaire soient détaillées et précises, l'évaluation reste sensible à l'interprétation subjective tant des parents que des enseignants. Néanmoins cette méthode de **double passation** comporte plusieurs avantages : elle est rapide, elle est réalisée par 2 personnes qui connaissent bien l'enfant et qui observent son comportement régulièrement. Les résultats sont donc plus représentatifs.

Deux limites sont à noter sur cette double passation :

- Cette exigence de passation par les enseignants représente un frein majeur au recueil de questionnaires. De nombreuses écoles ont refusé de participer à l'étude en raison du travail que cela pouvait représenter pour un enseignant.
- Le système de cotation qui attribue « 0 point » en cas d'observation impossible peut minorer certains scores notamment chez les enfants de CP. En effet, le cadre scolaire

d'un enfant de CP est sensiblement différent du cadre scolaire d'un enfant de maternelle et les enseignants de CP n'étaient peut-être pas en mesure d'évaluer de façon aussi complète les enfants que les enseignants de maternelle.

4. Discussion sur le questionnaire

Le questionnaire, qui comporte 36 questions, permet une évaluation complète dans différents domaines en proposant des situations écologiques et liées à la vie de l'enfant.

En ce sens, il permet de balayer un certain nombre de situations d'interactions, contrairement à d'autres études qui se limitent à analyser qu'un seul type d'interaction ou d'acte de langage.

Le fait de prendre en compte les comportements non verbaux, tout comme les productions orales, permet de mettre en évidence l'ensemble des ressources communicatives des enfants et plus spécifiquement des enfants sourds. Cependant, il nous a été remonté que le questionnaire était parfois trop long.

Par ailleurs, deux questions du questionnaire se sont révélées inadéquates :

- V21 : *Fait-il (elle) la différence entre un mensonge et une erreur (ex : si un camarade ou un frère/une sœur donne une fausse information par erreur, a-t-il (elle) tendance à considérer l'erreur comme un mensonge ?)*

Cette question comporte en réalité 2 questions qui amènent à deux réponses opposées possibles. Pour la rendre exploitable, il faudrait reformuler l'exemple comme suit : « si un camarade ou un frère/une sœur donne une fausse information par erreur, réussit-il à bien faire la différence avec un mensonge ? »

- PV5 : *Si vous refusez quelque chose, est-ce qu'il (elle) repose sa question d'une autre façon ?*

Cette question, censée montrer si l'enfant a la capacité de reformuler sa demande différemment peut être sujette à interprétation. En effet, de nombreux répondants ont pu considérer comme une habileté (et une marque de politesse) le fait de ne pas reformuler une demande après un refus. Cette question mériterait d'être étayée avec un exemple comme celui-ci « par exemple en modulant sa voix pour vous convaincre ».

5. Apports de l'étude

- Intérêt pour l'évaluation

Par nature, les compétences pragmatiques sont variables selon les situations et les interlocuteurs. Il est donc indispensable de varier au maximum les contextes si l'on veut estimer au plus près les compétences pragmatiques d'un enfant : varier les interlocuteurs (ex. adulte familier vs non familier, enfant familier vs non familier, enfant de niveau linguistique inférieur) ainsi que les « tâches » (ex. situation de conversation, de commentaires de photos, jeux de devinettes) et les contextes (ex. familial, scolaire).

Le questionnaire par ses nombreuses questions permet d'estimer la production de l'enfant et sa compréhension et complète l'évaluation clinique d'un professionnel en proposant de formaliser l'observation sous forme de questions adressées aux personnes familières de l'enfant : les parents et l'enseignant. **L'intérêt d'une évaluation écologique est de donner un éventail plus large des contextes communicationnels, ce qui permet de recueillir des informations supplémentaires et ainsi de faire un parallèle avec les données observées.**

Peu d'outils permettent d'évaluer les compétences pragmatiques de manière simple et écologique dans les différents domaines : verbal, non verbal et paraverbal. Les études existantes portent en général sur un aspect limité de la pragmatique. En outre, il existe très peu d'outils pour tester les habiletés pragmatiques chez les enfants sourds.

- Intérêt pour la rééducation

L'analyse des résultats contribue à l'élaboration du programme thérapeutique en mettant en évidence les difficultés rencontrées par l'enfant. En effet, le questionnaire permet d'identifier les difficultés pragmatiques qui pénalisent l'enfant dans sa communication au quotidien grâce à l'analyse quantitative et qualitative de chaque domaine et sous-domaine. Les situations écologiques peuvent être travaillées en rééducation par des scenarii sociaux et des jeux de rôle. Le questionnaire permet de constituer un support pour développer des exercices permettant d'expliquer des situations sociales, les comportements d'autrui et ceux attendus dans différents contextes. Il peut également constituer une base d'échanges intéressante entre la famille, l'école et l'orthophoniste.

CONCLUSION

L'objectif principal de notre étude était de déterminer les phases de développement d'un certain nombre d'habiletés pragmatiques, sur les versants expression et compréhension, et notamment en théorie de l'esprit et langage non littéral (ANNEXES 10, 11, 12). Nous nous sommes inscrites dans la continuité des deux mémoires précédents sur le sujet tout en élargissant l'étude à deux niveaux scolaires supplémentaires (moyenne section et CP) et à la pathologie « surdité ».

La recherche en pragmatique développementale que nous avons menée, fondée sur l'analyse du différentiel de performances entre les niveaux scolaires, a permis de déterminer des étapes de développement par âge et niveaux scolaires et de séparer les habiletés acquises précocement des habiletés acquises plus tardivement. Nous avons pu constater une inflexion importante dans ce développement dès la moyenne section de maternelle. Cela signifie qu'une partie importante d'acquisitions pragmatiques s'effectue très précocement et que la petite section, et donc l'entrée à l'école, joue un rôle prépondérant dans ce développement.

Le nombre restreint de recherches sur les difficultés pragmatiques des enfants sourds nous a également amenées à considérer l'éventuel impact de la surdité sur le bon développement de ces habiletés. Notre travail auprès d'un nombre restreint d'enfants sourds (35) constitue une première étape et mériterait d'être poursuivi en prenant en compte une population plus vaste.

Il n'était pas aisé d'articuler deux domaines – pragmatique et surdité - où il existe une si grande variabilité. Cependant, des tendances claires se dégagent de l'étude statistique.

Notre outil doit permettre aux orthophonistes et aux parents de repérer plus précocement les difficultés pragmatiques lors du bilan initial et d'adapter une prise en charge. Ce questionnaire s'inscrit dans une démarche orthophonique qui consiste à proposer des programmes qui renforcent la place des parents et leur permet d'accompagner plus efficacement les étapes du développement précoce de leur enfant. Dans le domaine des troubles pragmatiques, une question essentielle se pose, celle de l'insertion sociale. Ces troubles peuvent constituer un handicap plus ou moins visible avec des répercussions importantes dans la vie quotidienne des enfants et de leur entourage. Une remédiation dans ce domaine est alors indispensable en sensibilisant les parents et en les rendant acteurs de ce développement pour éviter l'exclusion que peut engendrer ce type de difficultés.

BIBLIOGRAPHIE

[1] ACKERMAN, B. P. (1982). « On comprehending idioms: Do children get the picture? ». *Journal of Experimental Child Psychology*. 33. pp. 439-454.

[2] Action Connaissance Formation pour la Surdité (2006). *Livre blanc de la surdité de l'enfant*. Paris : ACFOS.

[3] ADAMS, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43* (8), 973–987

[4] ADAMS, C. et al. (2010). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signal-generation study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41* (1), 41–65

[5] ADAMS C. et al. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47* (3), 233–244

[6] ARMENGAUD, F. (1985). *La pragmatique.* Coll. « Que sais-je ?». Paris : Presses Universitaires de France

[7] Arrêté du 23 avril 2012 relatif à l'organisation du dépistage de la surdité permanente néonatale. Publication au JORF n°0105 du 4 mai 2012. Page 7915, texte n° 48.

[8] AUSTIN, J-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil, 183 p.

[9] BARA B., BOSCO F. M., BUCCIARELLI M. (1999). Developmental Pragmatics in Normal and abnormal Children. *Brain and Language, 68*, 507–528.

[10] BARON-COHEN, S. (1995). *Mindblindness : an essay on autism and theory of mind.* MIT Press : Bradford Books, 197 p.

[11] BERGERON, A.-M., HENRY F. (1994) *Girafe : guide d'intervention en réadaptation auditive : formule de l'enfant, grilles d'intervention.* Cap Saint-Ignace : Editions du Méridien.

[12] BERNICOT, J., LEGROS, S. (1987). « Direct and indirect directives: What do young children understand? ». *Journal of Experimental Child Psycholog, 43*, 346-358.

[13] BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant.* Paris : Presses Universitaires de France, 250 p.

[14] BERNICOT, J., LAVAL, V., ERVIN-TRIPP, S. (2002). Organisation du discours, actes de langage et langage non littéral chez l'enfant : questions méthodologiques. In BERNICOT, J., TROGNON, A., et coll. *Pragmatique et Psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 362 p.

[15] BERNICOT, J., LAVAL, V., BAREAU, B., LACROIX, A. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In PIERART, B. *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer.* Bruxelles : De Boeck, 161-179.

[16] BERNICOT, J., CHAMINAUD, S., LAVAL, V. (2006) Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'année psychologique. 106*, 491-512. Laboratoire Langage et Cognition (LaCo) – CNRS, Université de Poitiers

[17] BLANCHARD, M. et al. (2012). Aspects génétiques de la surdité. *Archives de pédiatrie, 19*, 886-889.

[18] BOSCO, F. M., BUCCIARELLI, M. (2008). Simple and complex deceits and ironies. *Journal of Pragmatics, 40*, 583–607.

[19] BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France

[20] BRUNER, J.S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. In R.M. Golinkoff (ed.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication: Issues and Implications.* Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 27-42.

[21] BULLETIN OFFICIEL DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DU MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *3*, 19 juin 2008.

[22] CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA, J. (2007). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*, 3ème édition. Paris : Masson, 624 p.

[23] COLIN, D. (1978). *Psychologie de l'enfant sourd*. Paris : Masson.

[24] COLLETTA, M., PELLENQ, C., ROUSSET, I. (2008). Evolution du débit de parole chez l'enfant francophone dans des tâches narratives et conversationnelles. *XXVIIèmes Journées d'Etude de la Parole (JEP'08)*, Avignon, 9-13 juin 2008.

[25] Comité Consultatif d'Ethique pour les Sciences de la Vie et de la Santé, (2008). Avis n°103 : Ethique et surdité de l'enfant : éléments de réflexion à propos de l'information sur le dépistage systématique néonatal et la prise en charge des enfants sourds. *Les cahiers de Comité consultatif national d'éthique,* n°55, 23 p.

[26] COMTE-GERVAIS, I., GIRON, A., et coll. (2008). Présentation d'une échelle d'évaluation clinique : EASE (Echelle d'Adaptation Sociale chez l'Enfant). *L'information psychiatrique*, 7, *84*, 667-673.

[27] COQUET, F. (2005a). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 43, *221*, 13-27.

[28] COQUET, F. (2005b). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*. *221*. p.103

[29] COQUET, F., FERRAND, P., ROUSTIT, J. (2009). *Evalo 2-6*. Paris : OrthoEdition.

[30] COUILLEZ, P., DORGERET C. (2007). *Elaboration et étalonnage d'un questionnaire évaluant les habiletés de pragmatique conversationnelle d'enfants scolarisés en 6ème.* Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université Paris VI.

[31] COURTIN, C. (2001). Langue des signes, théories de l'esprit et socialisation de l'enfant sourd profond de naissance. *Les Cahiers de l'Actif*, *298-301*, 59-67

[32] DARDIER, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage ?* Rosny-sous-Bois : Ed. Bréal, 253 p.

[33] DARDIER, V. (2007). Pragmatique du langage et développements atypiques. L'exemple des enfants et des adolescents lésés frontaux. *Glossa*, *99*, 12-23

[34] DELEAU, M. (2007). « 2e après-propos. » Surdité et psychologie : d'une approche sensorielle à une approche écologique développementale. *Enfance*, 2007/3, Vol. *59*, 298-309.

[35] DE MARCO, I. et al. (2007). Linguistic and extralinguistic communication in deaf children. *Journal of Pragmatics*. *39*, 134–156

[36] DENT, C., ROSENBERG, J. (1990). Visual and verbal metaphors: developmental interaction, *Child Development*, 61, 983-994.

[37] DE VILLIERS J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, *117*, 1858–1878

[38] DE VILLIERS, P.A. (1988). Assessing English syntax in hearing-impaired children: eliciting production in pragmatically motivated situations. In: Kretschmer RR, Kretschmer LS, editors. Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology* (Monograph Supplement), *21*, 41–71

[39] DE WECK, G., MARRO, P. (2010). *Troubles du développement du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson, 67-83.

[40] DUMONT, A. (2005). Interventions précoces en orthophonie dans le domaine des surdités de l'enfant. *Glossa, 93*, 4-11.

[41] DUMONT, A. (2008). *Orthophonie et surdité*. Paris : Masson.

[42] DUMONT, A. (2009). Naître sourd aujourd'hui, les nouveaux défis. *Rééducation orthophonique, 237*, 113-141.

[43] DUPRAT, F. VIGOUROUX, S. (2012). *Questionnaire d'évaluation de la pragmatique de 100 enfants en maternelle et 3 enfants cérébrolésés.* Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université Paris VI.

[44] DUYME, M., CAPRON, C., ZORMAN, M. (2010). *IDE (Inventaire du développement de l'enfant) Profil language, version clinique française*. Téléchargé sur http://www.cognisciences.com.

[45] FORD, J., MILOSKY, L. (2008). Inference generation during discourse and it's relation to social competence: an online investigation of abilities of children with and without language impairment, *Journal of speech, language and hearing research*, 51, 367-380.

[46] FRANZONI M. (2006) Quelle place pour l'orthophoniste dans la prise en charge précoce de l'enfant sourd. *Journées d'études ACFOS 2006*. 17.

[47] GAUVRIT, A. (2008). *Le développement pragmatique de l'enfant entre quatre et cinq ans : le rôle central de l'implicite et des inférences*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nantes.

[48] GAYOT, C. (2011). *Elaboration et étalonnage d'un questionnaire évaluant les habiletés pragmatiques d'enfants scolarisés en petite et grande sections de maternelle*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université Paris VI.

[49] GRICE, H. P. (1975). « Logic and conversation », in P. Cole et J.L. Morgan (eds). *Syntax and Semantics: Speech Acts.* New York, Academic Press. 41-58.

[50] GUIDETTI, M. (1999). Les gestes conventionnels chez l'enfant : Approche pragmatique. *Archives de psychologies, 67, 260*. Suisse : Editions Médecine et Hygiène, 3-20.

[51] 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.

[52] HAGE, C., CHARLIER, B., LEYBAERT, J. (2006) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation*. Sprimont (Belgique) : Mardaga, cop. 2006 p.111

[53] Haute Autorité de Santé. (2007). *Evaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale.* Paris : HAS

[54] Haute Autorité de Santé. (2009). *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire.* Paris : HAS

[55] Haute Autorité de Santé. *(2012). Le traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral.* Paris : HAS

[56] HILTON, L.M., (1990). Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non psychométriques. *Glossa, 18,* 14-20

[57] HUDELOT, E., LEROY, C. (2010). *Analyse des acquis scolaires des enfants sourds implantés au regard de l'évaluation nationale de CM2*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie, Paris.

[58] HUPET, M. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives.* Sous la direction de Geneviève de Weck. Ed. Delachaux et niestlé. 61-88

[59] HUPET, M. (2006). Bilan pragmatique, (pp. 88-104). In Estienne, F., Piérart, B. *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques.* Paris : Masson, 300 p.

[60] INPES, Fondation de France. (2005*). La surdité de l'enfant, guide pratique à l'usage des parents.*Dossiers Varia, Ed. INPES.

[61] JAJOLET, S., JOLIVET, P. (2001). *« Théorie de l'esprit » et surdité »*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie de l'Université Paris VI.

[62] JEANES, R.C., NIENHUYS, T.G, RICKARDS, S. (2000). The pragmatic Skills of Profoundly Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, *3*, 237-247.

[63] JOVER, M. (2009) Déficience auditive précoce et attention conjointe : apport de la psychologie du développement. *Rééducation orthophonique, 237.* 47 p.

[64] JUAREZ SANCHEZ A., MONFORT, M. (2003). *Savoir dire : un savoir-faire.* Isbergues : Ortho Edition

[65] LAHEY, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: McMillan Publishing Company. 15p.

[66] LAUWERIER, L.-A., DE CHOULY DE LENCLAVE, M.-B. BAILLY, D. (2003). Déficience auditive et développement cognitif. Hearing impairment and cognitive development. *Archives de pédiatrie, 10*, 140–146

[67] *Le jeune enfant sourd – Consensus et controverses* (2007). Actes des journées d'études. Co-édition L'Harmattan et le GERS.

[68] LE NORMAND, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 3 ans. *Glossa*, Les cahiers de l'Unadrio, *26*, 14-21

[69] LE NORMAND, M.-T. (2007). Suivi du développement du langage chez 50 enfants implantés cochléaires : résultats à 60 mois post-implant. *Connaissances Surdités, 20*, p.26

[70] LEPOT FROMENT, C., CLEREBAUT, N. (1996). *L'enfant sourd.* Questions de personne. Bruxelles : De Boeck Université.

[71] LOPEZ KRAHE, J., (2007). *Surdité et langage : prothèses, LPC et implants cochléaires.* Presses Universitaires de Vincennes

[72] LOUNDON, N. (2006). Session : Dépistage de la surdité. *Archives de pédiatrie, 13*, 772–774.

[73] MAILLART, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU, 13*, 13-32.

[74] MARCOS, H. (1997). *De la communication prélinguistique au langage : Formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan, 10-28.

[75] MARCOS, H., SALAZAR ORVIG, A., BERNICOT, J., et coll. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde.* Paris : L'Harmattan, 215 p.

[76] MARQUET, A-C., PUBERT, A. (2009). *Elaboration d'un outil évaluant les compétences pragmatiques de 9 ans 0 à 10 ans 11 et étalonnage*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie, Paris.

[77] MARTEL, K. (2009) Introduction – L'étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique. *Enfance, 3*, 259-272

[78] MCTEAR, M.F., CONTI-RAMSDEN, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. Londres, Whurr Publishers Ltd.

[79] MC TEAR, M-F., CONTI-RAMSDEN, G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives.* Sous la direction de Geneviève de Weck. Ed. Delachaux et Niestlé. 113-144

[80] MEADOW-ORLANS, K-P., SPENCER, P-E., KOESTER, L-S. (2004). The world of deaf infants : a longitudinal study. *Perspectives on deafness.* New York : Oxford University Press.

[81] Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Documents d'accompagnement des programmes, le langage à l'école maternelle.* Futuroscope cedex : Centre national de documentation pédagogique Téléport 1, 127 p.

[82] MONDAIN, M. & BRUN, V. (2009). *Les surdités de l'enfant*. Paris : Masson

[83] MONFORT, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*. *221*. p.85

[84] MONFORT, M., JUAREZ, A., MONFORT JUAREZ, I., (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant.* Entha pour Ortho Edition.

[85] MONFORT, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*. *231*. p.73

[86] NOEL-PETROFF N., (2012). Ce que l'on fait après le dépistage de la surdité. *Archives de pédiatrie, 19*, 34-35.

[87] PERKINS, M.R. (2007). *Pragmatics impairment*. Cambridge: Cambridge University Press.

[88] PETERSON, C-C. (2007). Le développement métacognitif des enfants sourds. *Enfance.* 2007/3, *59*, 282-290.

[89] PIERCE, C-S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris, Le Seuil.

[90] REBOUL, A., MOESCHLER, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil, 209 p.

[91] SACKS, O. (1996). D*es yeux pour entendre, voyage au pays des sourds*. Points, 305 p.

[92] SADEK-KHALIL, D. (2006). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Ed. du Papyrus, 70 p.

[93] SCHELSTRAETE, M.A. (2004). Pragmatique et interventions logopédiques. *Les cahiers de la SBLU, 16,* 25-31

[94] SCHICK, B., DE VILLIERS, P., DE VILLIERS, J., HOFFMEISTER, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, March/April 2007, *78* (2), 376 – 396

[95] SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann, 261 p.

[96] SHULMAN, B. (1985). *Test of Pragmatic Skills*. Tucson Communicative Skills Builder.

[97] SIEGAL, M. (2007). « 1er après-propos. » Language access and theory of mind reasoning: Research with native signing deaf children. *Enfance*, 2007/3, *59*, 291-297.

[98] SNOW, C.A, PAN, B.A., IMBENS-BAILEY, A., HERMAN, J. (1996). Learning to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use. *Social Development, 5*, 56-84.

[99] SPERBER, D., WILSON, D. (1989). *La Pertinence : Communication Et Cognition*. Paris: Les Editions de Minuit.

[100] THEROND, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique. 244*. p.111.

[101] THOMMEN, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. In BLAYE, A., LEMAIRE, P. *Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck, 65-94.

[102] THOMMEN, E. (2010) Quelles relations entre l'émergence du langage et le développement des théories de l'esprit. *Rééducation orthophonique. 244*. p.21.

[103] TOURETTE, C. (1994). Compétence cognitive et compétence sociale dans la petite enfance : qu'en est-il des différences individuelles ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée ?*, 44, 289-296

[104] VAN KLEECK, A. (2006). Fostering inferential language during book sharing with prereaders : a foundation for later text comprehension strategies. In VAN KLEECK, A. (2006). *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego : Plural Publishing, 269-318.

[105] VENEZIANO, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10. 1-28.

[106] VENEZIANO, E. (2007). Langage dans le jeu de fiction : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ? *Travaux Neuchâtelois de linguistique, 46*, 19-32.

[107] VENEZIANO, E. (2000). Conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In KAIL, M., FAYOL, M. *L'acquisition du langage, le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France, 310 p.

[108] VINTER, S. (1994). *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif. Des premiers sons aux premiers mots*. Paris : Ed. Masson, 1994

[109] VIROLE, B. (1996). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck Université

[110] VIROLE, B. (2005). L'enfant sourd : guidance parentale. In : Dulguerov P, Remacle M, éds. *Précis d'audiophonologie et de déglutition.* Tome I. Paris : Solal, 319-328

[111] VOSNADIOU, S., et al. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Develoment, 55*, 1588-1606.

[112] VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Processes.* Cambridge. Harvard University Press.

[113] WETHERBY, A.M., PRUTTING, C.A. (1984). Profiles of communication and cognitive social abilities in autistic children, *Journal of speech, language and hearing research*, 27, 364-377.

[114] WITTGENSTEIN, L. (1961). *Les investigations philosophiques.* Paris, Gallimard.

[115] YOSHINAGA-ITANO, C., SEDEY, A.L., COULTER, D.K., MEHL, A.L. (1998). Language of early- and later – identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102* ,1161-71

ANNEXES

ANNEXE 1 : Tableau sur le développement des capacités pragmatiques (Adams, 2002), extrait de [3] 111

ANNEXE 2 : PTP, Profil des Troubles pragmatiques (Monfort, 2005), extrait de [84]..... 112

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DE MATERNELLE 113

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DE CP 117

ANNEXE 5 : Lettre d'accompagnement adressée aux parents des enfants tout-venant 121

ANNEXE 6 : Lettre d'accompagnement adressée aux parents d'enfants sourds 122

ANNEXE 7 : Tableau de répartition de la population « tout-venant » selon le sexe..... 123

ANNEXE 8 : Tableau de répartition de la population « enfants sourds » selon le sexe..... 124

ANNEXE 9 : Répartition de la population « enfants sourds » selon le type d'appareillage . 124

ANNEXE 10 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect verbal pour les enfants tout-venant 125

ANNEXE 11 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect non verbal pour les enfants tout-venant 127

ANNEXE 12 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect paraverbal pour les enfants tout-venant 128

ANNEXE 13 : Notes brutes des 35 enfants sourds par domaines..... 129

ANNEXE 14 : Tableaux d'étalonnage du score famille par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant 130

ANNEXE 15 : Tableaux d'étalonnage du score école par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant 132

ANNEXE 16 : Tableaux d'étalonnage du score famille + école par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant..... 134

ANNEXE 1 : Tableau[5] sur le développement des capacités pragmatiques (Adams, 2002), extrait de [3]

Développement des capacités pragmatiques (Adams, 2002)

Thèmes	Âge d'apparition	Références
Alternance des tours de parole	8-9 mois	Ninio et Bruner (1978)
Intentions communicatives prélinguistiques	12 mois	Coggins et Carpenter (1981)
Développement rapide des actes de communication	Entre 14 et 32 mois	Snow, Pan *et al.* (1996)
Alternance des tours de parole	Stabilisé entre 2,6 et 3,6 ans	Klecan-Aker et Swank (1988)
Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte	À partir de 2 ans	Ervin-Tripp (1979)
Clarifications	À partir de 2 ans	Gallagher (1977)
Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur	À partir de 2 ans	Dunn et Kendrick (1982)
Usage des premières formes de politesse	À partir de 2 ans	Bates *et al.* (1979)
Inférer l'information à partir de récits	Entre 3 et 4 ans	Paris et Upton (1976)
Usage de divers actes de langage	Entre 3 et 4 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Inférer des significations indirectes	Entre 4 et 6 ans	Eson et Shapiro (1982)
Restituer le thème central d'un récit	Entre 5 et 7 ans	Liles (1993)
Habiletés métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans	Andersen-Wood et Smith (1997)
Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans	Kyratzis et Ervin-Tripp (1999)
Bon usage de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans	Karmiloff-Smith (1985)
Pertinence et efficacité dans la communication	À partir de 9 ans	Lloyd *et al.* (1995)
Usage complet des formes de politesse	À partir de 9 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Amélioration de la cohésion du discours	De 9 à 12 ans	Ripich et Griffith (1988), Bamberg (1987)
Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à l'âge de 17 ans	Spector (1996), Nippold et Rudzinski (1993)

[5] Ce tableau montre l'évolution de certaines capacités pragmatiques chez l'enfant

ANNEXE 2 : PTP, Profil des Troubles pragmatiques (Monfort, 2005), extrait de [84]

Marc Monfort.Adoración Juárez. Isabelle Monfort.
Entha-ediciones. Ortho-édition

	0	1	2	3
Versant Réceptif				
A.1. Troubles de compréhension du langage				
A.1.1. Difficultés de compréhension de termes				
A.1.2. Interprétation littérale				
A.1.3. Difficultés de comp. de mensonges, ironie...				
A.1.4. Manque de réaction				
A.2. Troubles de l'interaction sociale				
A.2.1. Manque d'intérêt				
A.2.2. Apprentissage inapproprié de normes sociales				
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				
A.2.4. Difficultés pour les jeux de règles				
A.2.5. Difficultés pour les tâches de la Théorie de l'Esprit				
A.2.6. Sensibilité anormale aux stimulis				
Versant Expressif				
B.1. Troubles de l´expression verbale				
B.1.1. Troubles de l'informativité				
B.1.2. Troubles sémantiques				
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres				
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				
B.1.5. Manque de respect des règles conversationnelles				
B.1.6. Difficultés pour «réparer» les malentendus				
B.1.7. Altérations de la prosodie et de l'intonation				
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions				
B.1.9. Invariance verbale				
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				
B.2. Troubles des comportements ludiques et sociaux				
B.2.1. Altérations du jeu				
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				
B.2.4. Autres altérations du comportement				

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DE MATERNELLE

QUESTIONNAIRE REMPLI PAR : Mère / Père

DATE DE PASSATION :

INITIALES DE L'ENFANT :

DATE DE NAISSANCE :

SEXE : ☐ F ☐ M CLASSE :

- MODE DE GARDE ANTERIEUR DE L'ENFANT : Crèche / Assistante maternelle / Mère ou Père / Autre (précisez) :
- L'ENFANT A-T-IL DES FRERES ET SOEURS, COMBIEN ?
  DATES DE NAISSANCES :

- PROFESSION DU PERE :
- PROFESSION DE LA MERE :

- L'ENFANT SUIT-IL OU A-T-IL SUIVI UNE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?

SI OUI, POUR QUELLES RAISONS ?

- LANGUES PARLEES A LA MAISON : - par le père : - par la mère :
  - par l'enfant : - par la fratrie :

Répondez selon vos impressions personnelles soit par NON soit OUI en précisant :
RAREMENT - PARFOIS - SOUVENT – TOUJOURS

Si l'observation vous semble impossible, vous pouvez, en dernier recours, cocher la case correspondante.

Merci de ne cocher qu'une case par question et de répondre à toutes les questions
Merci de votre collaboration

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
V1 - Lors d'un dialogue, attend-il (elle) que la personne ait fini de parler pour prendre la parole ?							
V2 - Quand vous discutez avec lui (elle), reste-t-il (elle) dans le sujet de la conversation ?							
V3 - Quand vous parlez avec lui (elle), prend-il (elle) la parole en réagissant à ce qui vient d'être dit ? *(par exemple, en apportant une information supplémentaire, en posant une question ou en donnant son avis sur ce qui vient d'être dit)*							
V4- Quand il (elle) parle à un enfant qui ne semble pas comprendre ou qui est plus jeune que lui (elle), utilise-t-il (elle) des mots plus simples ?							
V5 - Quand vous dites à l'enfant que vous n'avez pas compris ce qu'il (elle) vous raconte, essaye-t-il (elle) de le dire d'une autre façon ?							
V6 - Pensez-vous qu'il (elle) parle différemment selon qu'il (elle) s'adresse à vous ou à quelqu'un qu'il (elle) ne connaît pas ?							
V7 - S'il (elle) ne comprend pas ce que vous dites, vous le signale-t-il (elle) ? *(par exemple : "Je n'ai pas compris" ou "Comment ?" ou "Quoi ?" ou "Qu'est-ce que t'as dit ?" ou "Tu peux répéter ?" ...)*							
V8 - Quand il (elle) est en colère, triste, heureux(se), ... utilise-t-il (elle) les bons mots pour le dire (« je ne suis pas content(e) ») ?							
V9 - Est-ce qu'il (elle) peut raconter une histoire qu'il (elle) a vue à la télévision ou que vous lui avez racontée : donner les événements dans le bon ordre, dire le nom des personnages, ... ?							
V10 - Est-ce qu'il (elle) peut faire un compte-rendu clair d'un événement vécu et auquel vous n'avez pas participé ? *(est-ce qu'il (elle) peut vous raconter quelque chose qui s'est passé lorsque vous n'étiez pas là ?)*							
V11 - Parle-t-il (elle) des événements à venir ? *("Après la cantine, je vais faire la sieste","Demain, je vais aller chez tata",...)*							
V12 - Quand il (elle) veut "faire croire" quelque chose à une personne *(par exemple quand il (elle) fait une blague)* est-ce qu'il (elle) réussit à le faire ?							

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
V13 - Si vous voulez lui faire deviner quelque chose ou si vous jouez aux devinettes avec lui (elle), pose-t-il (elle) les bonnes questions pour trouver la réponse ?							
V14 - Peut-il (elle) expliquer les règles d'un jeu de façon claire ou vous dire clairement ce qu'il (elle) veut pour vous faire faire quelque chose ? *("Tu prends la poupée, tu lui mets son pyjama avec des fleurs et après tu lui donnes à manger avec le biberon", "Tu fais rouler la voiture rouge jusqu'au garage, elle fait le tour et après elle revient en roulant très très vite", ...)*							
V15 - Comprend-il une situation comique adaptée à son âge ? (par exemple, lorsqu'un personnage de dessin animé glisse sur une peau de banane et tombe à terre).							
V16 - Comprend-il l'humour, l'ironie (par exemple, il est amusé s'il est en train de manger des bonbons et que vous lui dites « toi tu n'aimes pas les bonbons, ça se voit ! »)?							
V17 – Arrête-il (elle) de faire une bêtise lorsque vous le grondez ou lui interdisez de faire quelque chose ?							
V18 - Comprend-il les expressions au sens figuré (« tu me casses les oreilles », « donner sa langue au chat »), les comparaisons (« manger comme un ogre ») ?							
V19 - Est-il capable de comprendre les situations où « l'on fait croire » quelque chose à quelqu'un (par exemple, lorsqu'on fait une farce) ?							
V20 - Si vous lui dites qu'il y a trop de bruit, comprend-il (elle) qu'il (elle) doit parler moins fort ou se taire ?							
V21 - Fait-il (elle) la différence entre un mensonge et une erreur (ex : si un camarade ou un frère/une soeur donne une fausse information par erreur, a-t-il (elle) tendance à considérer l'erreur comme un mensonge ?)							
NV1 - Quand il (elle) vous appelle, vous regarde-t-il (elle) ?							
NV2 - Qu'il (elle) soit en train de vous parler ou non, sait-il (elle) attirer votre attention sur quelque chose en montrant, en apportant, en désignant, ... ?							
NV3- Dans des situations de jeux, est-ce qu'il (elle) fait semblant d'être en colère, d'être triste, d'être joyeux avec des expressions du visage ?							

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
NV4 - Quand il (elle) est triste, surpris(e), content(e), ... le montre-t-il (elle) par des expressions du visage ?							
NV5 - Utilise-t-il (elle) des gestes symboliques *(agite la main pour dire "au revoir", envoie un baiser de la main, met le doigt sur la bouche pour dire "chut" ...) ?*							
NV6 - Quand il (elle) vous parle, se met-il (elle) à la bonne distance par rapport à vous ? *(ni trop "collé" à vous, ni trop loin de vous)*							
NV7 - Est-ce qu'en voyant les expressions de votre visage, il comprend que vous êtes fâché(e)/triste ?							
NV8 - Lorsqu'il voit quelqu'un qui est triste/ en colère, adapte-t-il son comportement (par exemple, il lui fait un bisou, un câlin, un geste tendre) ?							
NV9 - Comprend-il (elle) les gestes suivants : « au revoir », « coucou », « chut » ?							
PV1 - Observez-vous une différence de voix s'il (elle) raconte quelque chose qui s'est mal passé à l'école, s'il (elle) raconte un moment agréable avec des copains/copines ?							
PV2 - Est-ce que vous savez qu'il (elle) pose une question en entendant sa voix : « je peux prendre du chocolat ? » ?							
PV3 - Est-il (elle) capable de chuchoter ou de parler à voix basse ? *(par exemple lors de temps calmes à l'école, si quelqu'un dort à la maison, si dans la pièce une personne est au téléphone, ...)*							
PV4 - Sait-il (elle) se faire entendre et parler suffisamment fort dans des milieux bruyants ? *(dans la cour, à la cantine, lors des activités de psychomotricité, à la piscine, dans la rue)*							
PV5 - Si vous refusez quelque chose, est-ce qu'il (elle) repose sa question d'une autre façon ?							
PV6 - Est-ce qu'en entendant le ton de votre voix, il comprend que vous êtes fâché(e)/triste ?							

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE SUR LES HABILETES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DE CP

QUESTIONNAIRE REMPLI PAR : Mère / Père

DATE DE PASSATION :

INITIALES DE L'ENFANT :

DATE DE NAISSANCE :

SEXE : ☐ F ☐ M CLASSE :

- MODE DE GARDE ANTERIEUR DE L'ENFANT : Crèche / Assistante maternelle / Mère ou Père / Autre (précisez) :
- L'ENFANT A-T-IL DES FRERES ET SOEURS, COMBIEN ?
  DATES DE NAISSANCES :

- PROFESSION DU PERE :
- PROFESSION DE LA MERE :

- L'ENFANT SUIT-IL OU A-T-IL SUIVI UNE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?

SI OUI, POUR QUELLES RAISONS ?

- LANGUES PARLEES A LA MAISON : - par le père : - par la mère :
  - par l'enfant : - par la fratrie :

Répondez selon vos impressions personnelles soit par NON soit OUI en précisant :
RAREMENT - PARFOIS - SOUVENT – TOUJOURS

Si l'observation vous semble impossible, vous pouvez, en dernier recours, cocher la case correspondante.

Merci de ne cocher qu'une case par question et de répondre à toutes les questions
Merci de votre collaboration

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
V1 - Lors d'un dialogue, attend-il (elle) que la personne ait fini de parler pour prendre la parole ?							
V2 - Quand vous discutez avec lui (elle), reste-t-il (elle) dans le sujet de la conversation ?							
V3 - Quand vous parlez avec lui (elle), prend-il (elle) la parole en réagissant à ce qui vient d'être dit ? *(par exemple, en apportant une information supplémentaire, en posant une question ou en donnant son avis sur ce qui vient d'être dit)*							
V4- Quand il (elle) parle à un enfant qui ne semble pas comprendre ou qui est plus jeune que lui (elle), utilise-t-il (elle) des mots plus simples ?							
V5 - Quand vous dites à l'enfant que vous n'avez pas compris ce qu'il (elle) vous raconte, essaye-t-il (elle) de le dire d'une autre façon ?							
V6 - Pensez-vous qu'il (elle) parle différemment selon qu'il (elle) s'adresse à vous ou à quelqu'un qu'il (elle) ne connaît pas ?							
V7 - S'il (elle) ne comprend pas ce que vous dites, vous le signale-t-il (elle) ? *(par exemple : "Je n'ai pas compris" ou "Comment ?" ou "Quoi ?" ou "Qu'est-ce que t'as dit ?" ou "Tu peux répéter ?" ...)*							
V8 - Quand il (elle) est en colère, triste, heureux (se), ... utilise-t-il (elle) les bons mots pour le dire (« je ne suis pas content(e) ») ?							
V9 - Est-ce qu'il (elle) peut raconter une histoire qu'il (elle) a vue à la télévision ou que vous lui avez racontée : donner les événements dans le bon ordre, dire le nom des personnages, ... ?							
V10 - Est-ce qu'il (elle) peut faire un compte-rendu clair d'un événement vécu et auquel vous n'avez pas participé ? *(est-ce qu'il (elle) peut vous raconter quelque chose qui s'est passé lorsque vous n'étiez pas là ?)*							
V11 - Parle-t-il (elle) des événements à venir ? ? *(« Dans 3 jours, je vais chez tata »)*							
V12 - Quand il (elle) veut "faire croire" quelque chose à une personne *(par exemple quand il (elle) fait une blague)* est-ce qu'il (elle) réussit à le faire ?							

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
V13 - Si vous voulez lui faire deviner quelque chose ou si vous jouez aux devinettes avec lui (elle), pose-t-il (elle) les bonnes questions pour trouver la réponse ?							
V14 - Peut-il (elle) expliquer les règles d'un jeu de façon claire ou vous dire clairement ce qu'il (elle) veut pour vous faire faire quelque chose ? *(règle d'un jeu de société ou d'un jeu collectif)*							
V15 - Comprend-il une situation comique adaptée à son âge ? (par exemple, lorsqu'un personnage de dessin animé glisse sur une peau de banane et tombe à terre).							
V16 - Comprend-il l'humour, l'ironie (par exemple, il est amusé s'il est en train de manger des bonbons et que vous lui dites « toi tu n'aimes pas les bonbons, ça se voit ! »)?							
V17 – Arrête-il (elle) de faire une bêtise lorsque vous le grondez ou lui interdisez de faire quelque chose ?							
V18 - Comprend-il les expressions au sens figuré (« tu me casses les oreilles », « donner sa langue au chat »), les comparaisons (« manger comme un ogre ») ?							
V19 - Est-il capable de comprendre les situations où « l'on fait croire » quelque chose à quelqu'un (par exemple, lorsqu'on fait une farce) ?							
V20 - Si vous lui dites qu'il y a trop de bruit, comprend-il (elle) qu'il (elle) doit parler moins fort ou se taire ?							
V21 - Fait-il (elle) la différence entre un mensonge et une erreur (ex : si un camarade ou un frère/une sœur donne une fausse information par erreur, a-t-il (elle) tendance à considérer l'erreur comme un mensonge ?)							
NV1 - Quand il (elle) vous appelle, vous regarde-t-il (elle) ?							
NV2 - Qu'il (elle) soit en train de vous parler ou non, sait-il (elle) attirer votre attention sur quelque chose en montrant, en apportant, en désignant, ... ?							
NV3- Dans des situations de jeux, est-ce qu'il (elle) fait semblant d'être en colère, d'être triste, d'être joyeux avec des expressions du visage ?							

	NON	OUI				Observation impossible	
		Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Impossible à observer car situation non rencontrée	Impossible à observer en raison des difficultés linguistiques de l'enfant
NV4 - Quand il (elle) est triste, surpris(e), content(e), ... le montre-t-il (elle) par des expressions du visage ?							
NV5 - Utilise-t-il (elle) des gestes symboliques *(agite la main pour dire "au revoir", envoie un baiser de la main, met le doigt sur la bouche pour dire "chut" ...) ?*							
NV6 - Quand il (elle) vous parle, se met-il (elle) à la bonne distance par rapport à vous ? *(ni trop "collé" à vous, ni trop loin de vous)*							
NV7 - Est-ce qu'en voyant les expressions de votre visage, il comprend que vous êtes fâché(e)/triste ?							
NV8 - Lorsqu'il voit quelqu'un qui est triste/ en colère, adapte-t-il son comportement (par exemple, il lui fait un bisou, un câlin, un geste tendre) ?							
NV9 - Comprend-il (elle) les gestes suivants : « au revoir », « coucou », « chut » ?							
PV1 - Observez-vous une différence de voix s'il (elle) raconte quelque chose qui s'est mal passé à l'école, s'il (elle) raconte un moment agréable avec des copains/copines ?							
PV2 - Est-ce que vous savez qu'il (elle) pose une question en entendant sa voix : « je peux prendre du chocolat ? » ?							
PV3 - Est-il (elle) capable de chuchoter ou de parler à voix basse ? *(par exemple lors de temps calmes à l'école, si quelqu'un dort à la maison, si dans la pièce une personne est au téléphone, ...)*							
PV4 - Sait-il (elle) se faire entendre et parler suffisamment fort dans des milieux bruyants ? *(dans la cour, à la cantine, lors des activités de psychomotricité, à la piscine, dans la rue)*							
PV5 - Si vous refusez quelque chose, est-ce qu'il (elle) repose sa question d'une autre façon ?							
PV6 - Est-ce qu'en entendant le ton de votre voix, il comprend que vous êtes fâché(e)/triste ?							

ANNEXE 5 : Lettre d'accompagnement adressée aux parents des enfants tout-venant

Clarisse Ducerf

Levallois-Perret, le 06 octobre 2012

Objet : Lettre aux parents, questionnaire sur les habiletés pragmatiques des enfants de 3 à 7 ans

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en 4ème année d'orthophonie à l'école de Paris, je réalise mon mémoire de fin d'études sur les habiletés pragmatiques chez les enfants de maternelle et de CP.

La pragmatique est l'outil qui permet d'adapter notre langage au contexte et à l'interlocuteur. Ainsi, on ne s'adresse pas de la même manière à un enfant, à un ami, à un supérieur hiérarchique ou à un inconnu. De la même façon, on ajuste notre langage suivant que l'on se trouve dans un milieu bruyant, calme… Nous modifions nos comportements selon les situations et cela de façon spontanée.

On retrouve des troubles de la pragmatique dans plusieurs pathologies prises en charge par les orthophonistes. Pour rééduquer au mieux ces troubles, je propose un questionnaire qui permettra de savoir comment les enfants « tout-venant » communiquent et comprennent la communication.

Le questionnaire, anonyme, sera rempli d'une part par vous-même et d'autre part par l'enseignant de votre enfant sur un autre exemplaire. Toutes les informations recueillies resteront confidentielles. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'important est de noter ce qui vous vient à l'esprit en première intention. Il s'agit bien de recueillir les capacités des enfants de maternelle et de CP et non pas d'évaluer votre enfant. Merci de répondre à toutes les questions et de remettre le questionnaire à l'enseignant de votre enfant, **avant le 01 février 2013**. Vos réponses me permettront de réaliser un travail précis.

N'hésitez pas à me contacter pour plus d'informations. Merci d'avance de votre collaboration,

Clarisse Ducerf

ANNEXE 6 : Lettre d'accompagnement adressée aux parents d'enfants sourds

Clarisse Ducerf

Levallois-Perret, le 29 octobre 2012

Objet : questionnaire qui concerne les enfants sourds (moyens – sévères – profonds) de CP et maternelle

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en 4ème année d'orthophonie à l'école de Paris, je réalise mon mémoire de fin d'études sur les habiletés pragmatiques chez les enfants de maternelle et de CP, et plus particulièrement chez les enfants sourds.

La pragmatique est l'outil qui permet d'adapter notre langage au contexte, à l'interlocuteur et à son discours. Ainsi, on ne s'adresse pas de la même manière à un enfant, à un ami, à un supérieur hiérarchique ou à un inconnu. De la même façon, on ajuste notre langage suivant que l'on se trouve dans un milieu bruyant ou calme, et on interprète les intonations, l'implicite, les expressions… Nous modifions nos comportements selon les situations et cela de façon spontanée.

La pragmatique est aussi un des axes de la rééducation en orthophonie pour les enfants sourds, chez qui la surdité a engendré des conséquences dans le développement du langage. Pour rééduquer au mieux ces aspects, je propose un questionnaire anonyme à remplir par les parents et l'enseignant quand cela est possible. Il permettra de savoir comment les enfants sourds communiquent et comprennent la communication. Les parents communiquant en LSF avec leur enfant peuvent répondre "observation impossible" aux questions V20, PV1, PV2, PV3, PV4, PV6 car elles concernent la langue vocale. Les autres questions concernent aussi bien une communication en langue vocale qu'une communication en LSF.

Votre contribution m'est très précieuse pour mener à bien cette étude. Toutes les informations recueillies resteront confidentielles.

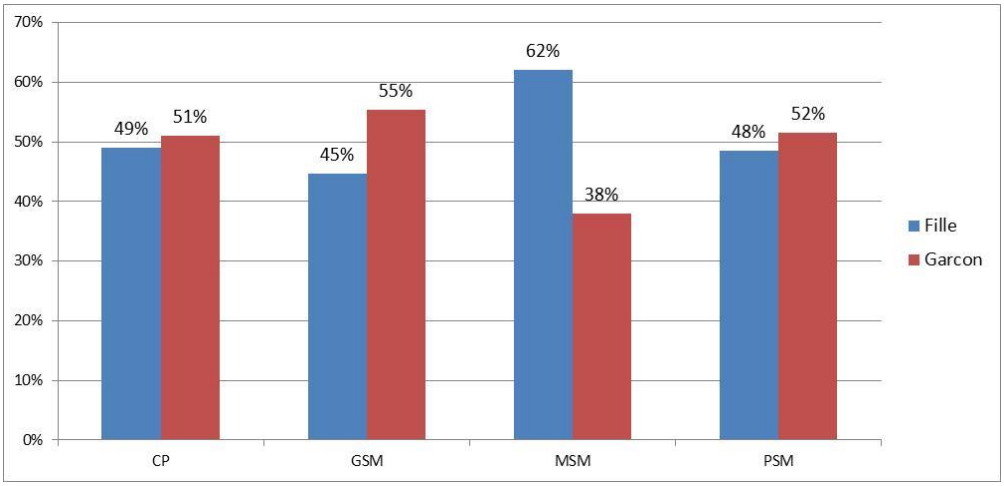
Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'important est de noter ce qui vous vient à l'esprit en première intention. Il s'agit bien de recueillir les capacités des enfants de maternelle et de CP et non pas d'évaluer votre enfant. Merci de répondre à toutes les questions **et de remettre le questionnaire avant le 20 janvier 2013 à l'enseignant de votre enfant**. Vos réponses me permettront de réaliser un travail précis.

N'hésitez pas à me contacter pour plus d'informations. Merci d'avance de votre collaboration,

Clarisse Ducerf

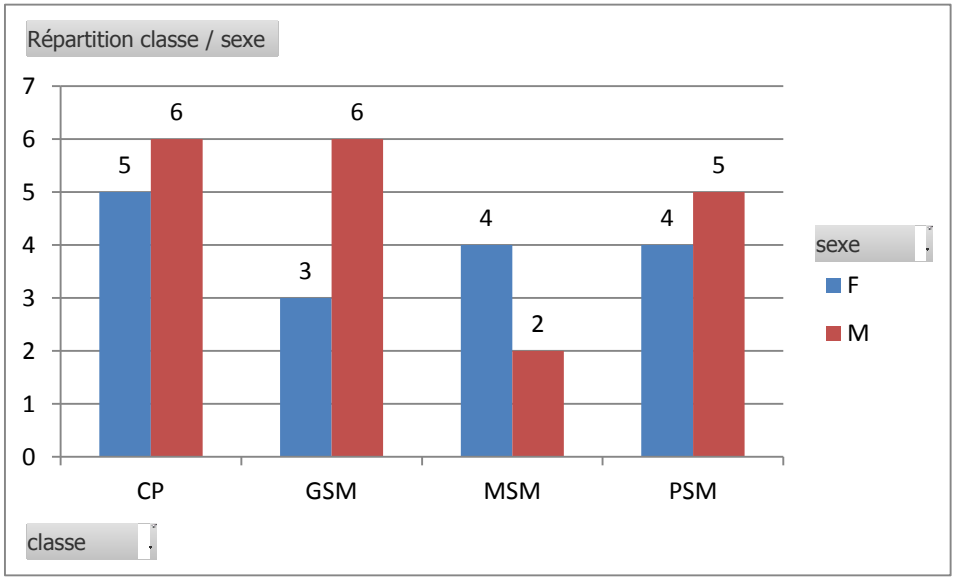
ANNEXE 7 : Tableau de répartition de la population « tout-venant » selon le sexe

	Fille	Garçon	Grand Total
CP	23	24	47
GSM	21	26	47
MSM	31	19	50
PSM	32	34	66
Grand Total	**107**	**103**	**210**



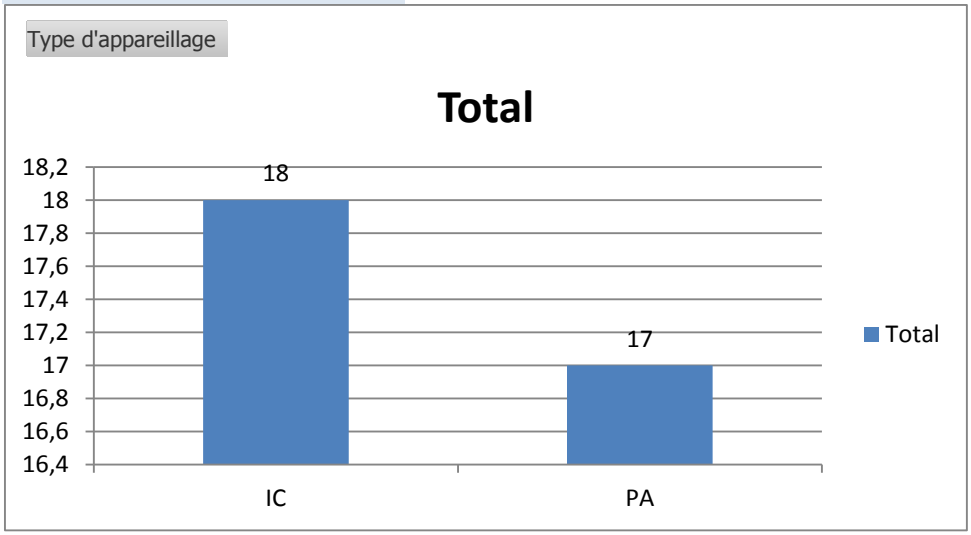
ANNEXE 8 : Tableau de répartition de la population « enfants sourds » selon le sexe

	F	M	Grand Total
CP	5	6	11
GSM	3	6	9
MSM	4	2	6
PSM	4	5	9
Grand Total	**16**	**19**	**35**



ANNEXE 9 : Répartition de la population « enfants sourds » selon le type d'appareillage

	Type d'appareillage
IC	18
PA	17
Grand Total	**35**



ANNEXE 10 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect verbal pour les enfants tout-venant

HABILETES PRAGMATIQUES	PSM	MSM	GSM	CP
Aspect verbal				
V1 : Respect des tours de parole	Non acquise (20%)	Début d'acquisition (42%)	Habileté quasi-maîtrisée (58%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)
V2 : Respect du sujet	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	**Habileté maîtrisée (87%)**	**Habileté maîtrisée (98%)**
V3 : Ajustement des propos à ceux de l'interlocuteur	Habileté quasi-maîtrisée (63%)	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	**Habileté maîtrisée (79%)**	**Habileté maîtrisée (80%)**
V4 : Prise en compte des connaissances et du niveau de l'interlocuteur, théorie de l'esprit	Non acquise (16%)	Début d'acquisition (25%)	Début d'acquisition (47%)	Début d'acquisition (34%)
V5 : Capacité à réparer un échec de communication	Début d'acquisition (33%)	Début d'acquisition (44%)	Habileté quasi-maîtrisée (51%)	Habileté quasi-maîtrisée (59%)
V6 : Prise en compte du degré de familiarité avec l'interlocuteur, adaptation	Début d'acquisition (31%)	Habileté quasi-maîtrisée (53%)	Habileté quasi-maîtrisée (50%)	Habileté quasi-maîtrisée (70%)
V7 : Capacité à demander des clarifications, à exprimer ses incompréhensions	Début d'acquisition (45%)	**Habileté maîtrisée (83%)**	**Habileté maîtrisée (84%)**	Début d'acquisition (45%)
V8 : Capacité à exprimer ses émotions	Habileté quasi-maîtrisée (59%)	Habileté quasi-maîtrisée (58%)	Habileté quasi-maîtrisée (71%)	Début d'acquisition (25%)
V9 : Capacité à élaborer un récit et à être informatif	Début d'acquisition (49%)	Habileté quasi-maîtrisée (75%)	Habileté quasi-maîtrisée (76%)	Habileté quasi-maîtrisée (50%)
V 10 : Capacité à relater un événement et à être informatif	Début d'acquisition (41%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)	Habileté quasi-maîtrisée (63%)	Habileté quasi-maîtrisée (61%)
V11: Capacité à mentionner un événement futur	Habileté quasi-maîtrisée (57%)	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	Habileté quasi-maîtrisée (66%)	Début d'acquisition (34%)

HABILETES PRAGMATIQUES	PSM	MSM	GSM	CP
V12 : Capacité à faire croire quelque chose à quelqu'un, théorie de l'esprit, langage non littéral	Non acquise (18%)	Début d'acquisition (36%)	Habileté quasi-maîtrisée (55%)	Habileté non acquise (23%)
V13 : Capacité à poser des questions pertinentes	Non acquise (0%)	Début d'acquisition (39%)	Début d'acquisition (45%)	Habileté quasi-maîtrisée (75%)
V14 : Capacité à produire des énoncés directifs et à être informatif	Début d'acquisition (31%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)	**Habileté maîtrisée (76%)**	Habileté quasi-maîtrisée (64%)
V 15 : Compréhension de situations humoristiques par l'enfant, langage non littéral	**Habileté maîtrisée (78%)**	**Habileté maîtrisée (89%)**	**Habileté maîtrisée (92%)**	**Habileté maîtrisée (91%)**
V 16 : Compréhension de l'ironie, langage non littéral	Début d'acquisition (31%)	Habileté quasi-maîtrisée (56%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)
V 17 : Adaptation à l'interlocuteur et à la situation, compréhension du contexte	Habileté quasi-maîtrisée (61%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)	**Habileté maîtrisée (80%)**
V 18 : Compréhension des expressions idiomatiques, langage non littéral	Non acquise (22%)	Habileté quasi-maîtrisée (53%)	Habileté quasi-maîtrisée (71%)	**Habileté maîtrisée (77%)**
V 19 : Perception des états mentaux des interlocuteurs, théorie de l'esprit, langage non littéral	Début d'acquisition (39%)	Habileté quasi-maîtrisée (58%)	Habileté quasi-maîtrisée (74%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)
V 20 : Compréhension des demandes indirectes, langage non littéral.	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	**Habileté maîtrisée (78%)**	Habileté quasi-maîtrisée (74%)	Habileté quasi-maîtrisée (75%)
V 21 : Compréhension de l'intentionnalité d'un interlocuteur, théorie de l'esprit	Non acquise (6%)	Non acquise (17%)	Début d'acquisition (47%)	Début d'acquisition (34%)

ANNEXE 11 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect non verbal pour les enfants tout-venant

Aspect non verbal				
HABILETES PRAGMATIQUES	**PSM**	**MSM**	**GSM**	**CP**
NV 1 : Attention conjointe	**Habileté maîtrisée (88%)**	**Habileté maîtrisée (83%)**	**Habileté maîtrisée (89%)**	**Habileté maîtrisée (86%)**
NV 2 : Intentionnalité de communication	**Habileté maîtrisée (96%)**	**Habileté maîtrisée (92%)**	**Habileté maîtrisée (95%)**	**Habileté maîtrisée (80%)**
NV 3 : Utilisation de mimiques pour faire semblant	Début d'acquisition (41%)	Habileté quasi-maîtrisée (72%)	Habileté quasi-maîtrisée (66%)	Habileté quasi-maîtrisée (50%)
NV 4 : Adéquation des mimiques avec l'état d'esprit	**Habileté maîtrisée (94%)**	**Habileté maîtrisée (94%)**	**Habileté maîtrisée (92%)**	**Habileté maîtrisée (91%)**
NV 5 : Utilisation adéquate de gestes conventionnels	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)	Habileté quasi-maîtrisée (66%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)
NV 6 : Capacité à adapter la distance avec l'interlocuteur	Habileté quasi-maîtrisée (75%)	**Habileté maîtrisée (89%)**	**Habileté maîtrisée (79%)**	Habileté quasi-maîtrisée (61%)
NV 7 : Compréhension des mimiques	**Habileté maîtrisée (100%)**	**Habileté maîtrisée (97%)**	**Habileté maîtrisée (95%)**	**Habileté maîtrisée (93%)**
NV 8 : Compréhension des émotions de l'interlocuteur et adaptation, théorie de l'esprit	Habileté quasi-maîtrisée (51%)	Début d'acquisition (36%)	Début d'acquisition (47%)	Début d'acquisition (32%)
NV 9 : Compréhension des gestes conventionnels	**Habileté maîtrisée (98%)**	**Habileté maîtrisée (97%)**	**Habileté maîtrisée (97%)**	**Habileté maîtrisée (98%)**

ANNEXE 12 : Niveau de maîtrise et pourcentage de réussite par habileté pragmatique pour l'aspect paraverbal pour les enfants tout-venant

Aspect paraverbal				
HABILETES PRAGMATIQUES	**PSM**	**MSM**	**GSM**	**CP**
PV 1 : Adéquation de l'intonation avec le discours verbal	Début d'acquisition (33%)	Début d'acquisition (39%)	Habileté quasi-maîtrisée (63%)	Début d'acquisition (43%)
PV 2 : Capacité à utiliser une intonation montante lors de la production d'une demande	**Habileté maîtrisée (80%)**	**Habileté maîtrisée (92%)**	**Habileté maîtrisée (95%)**	**Habileté maîtrisée (89%)**
PV 3 : Capacité à adopter une intensité de voix faible dans un milieu calme	Habileté quasi-maîtrisée (57%)	Habileté quasi-maîtrisée (64%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)
PV 4 : Capacité à se faire entendre dans un milieu bruyant	Habileté quasi-maîtrisée (67%)	Habileté quasi-maîtrisée (72%)	Habileté quasi-maîtrisée (68%)	Habileté quasi-maîtrisée (73%)
PV 5 : Capacité à reformuler une demande après un premier refus	Non acquise (20%)	Début d'acquisition (25%)	Début d'acquisition (29%)	Début d'acquisition (25%)
PV 6 : Compréhension des émotions et états d'esprit de l'interlocuteur par l'intonation, théorie de l'esprit	**Habileté maîtrisée (96%)**	**Habileté maîtrisée (100%)**	**Habileté maîtrisée (92%)**	**Habileté maîtrisée (98%)**

Nous considérons que l'habileté est :

- **maîtrisée** lorsque le pourcentage de réussite est **supérieur à 75%** (**la majorité** de notre panel **maîtrise** l'habileté),

- **quasi-maîtrisée** lorsqu'il se situe entre **50% et 75%**, (**l'habileté est majoritairement utilisée mais elle n'est pas encore complètement maîtrisée**),

- **en début d'acquisition** quand il est compris entre **50% et 25%**,

- **non acquise** lorsque le pourcentage est **inférieur à 25%** (**la majorité** de notre panel **ne maîtrise pas** l'habileté évaluée).

ANNEXE 13 : Notes brutes des 35 enfants sourds par domaines

NOTES BRUTES DES 35 ENFANTS SOURDS PAR DOMAINES*

n°	Classe	TOT	V	NV	PV	EXP	COMP	TDE	LNL
4	PSM	75	35	36	4	48	27	11	16
7	PSM	88	49	25	14	63	25	12	12
9	PSM	68	32	31	5	47	21	8	9
12	PSM	51	16	30	5	31	20	5	5
13	PSM	108	66	24	18	73	35	12	20
18	PSM	46	13	26	7	28	18	3	0
20	PSM	77	43	31	3	52	25	9	11
26	PSM	93	39	35	19	61	32	14	16
29	PSM	81	37	30	14	52	29	11	14
6	MSM	118	64	31	23	80	38	21	18
15	MSM	112	66	31	15	75	37	16	19
19	MSM	82	31	34	17	55	27	15	9
22	MSM	83	38	33	12	47	36	20	15
27	MSM	64	33	23	8	42	22	5	14
32	MSM	76	38	28	10	48	28	10	13
5	GSM	117	74	30	13	80	37	14	23
11	GSM	56	21	30	5	37	19	1	2
21	GSM	83	46	34	3	62	21	12	8
23	GSM	93	40	35	18	65	28	13	13
25	GSM	95	48	27	20	63	32	15	14
28	GSM	59	25	23	11	44	15	6	5
30	GSM	108	59	33	16	76	32	17	23
34	GSM	67	27	29	11	41	26	14	7
35	GSM	103	58	29	16	64	39	19	20
1	CP	132	51	31	50	101	31	17	14
2	CP	93	44	29	20	59	34	14	20
3	CP	127	69	36	22	87	40	22	20
8	CP	99	57	27	15	67	32	18	15
10	CP	110	63	32	15	78	32	17	17
14	CP	106	56	32	18	70	36	18	18
16	CP	124	68	34	22	85	39	21	21
17	CP	109	56	32	21	71	38	20	19
24	CP	100	53	30	17	69	31	17	13
31	CP	46	16	27	3	17	29	8	10
33	CP	102	55	32	15	68	34	16	18

*Les notes en vert sont supérieures ou égales au percentile 5 et sont donc considérées comme correctes.
Les notes en rouge sont inférieures au percentile 5 et sont donc considérées comme déficitaires.
Chaque ligne correspond à un enfant dont le numéro d'identification est indiqué dans la 1ère colonne.

ANNEXE 14 : Tableaux d'étalonnage du <u>score famille</u> par niveaux scolaires et par domaine pour les <u>enfants tout-venant</u>

SCORE FAMILLE (210 sujets)						
Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
TOTAL HABILETES PRAGMATIQUES						
CP (n=47)	53	83,2	104	114	119	141
GSM (n=47)	61	74	101	111	122	140
MSM (n=50)	76	80,55	94,75	105,5	117,25	137
PSM (n=66)	35	48,3	86,75	100	113	132
VERBAL						
CP (n=47)	30	38,8	54	63	68	83
GSM (n=47)	17	39, 4	57	62	68	81
MSM (n=50)	37	40,55	47,75	57	64	79
PSM (n=66)	1	13,6	43	51	60	74
NON-VERBAL						
CP (n=47)	13	24,4	27	31	33	36
GSM (n=47)	21	21,8	27	31	34	36
MSM (n=50)	20	22,55	28,75	31	34	36
PSM (n=66)	20	25	29	31	34	36
PARAVERBAL						
CP (n=47)	10	11,2	16	19	21	24
GSM (n=47)	9	12	17	19	21	24
MSM (n=50)	7	11,75	16,75	19	20,25	23
PSM (n=66)	6	8,7	15	18	21	24
EXPRESSION						
CP (n=47)	37	58,8	70	77	81	97
GSM (n=47)	37	47,2	71	77	83	98
MSM (n=50)	50	55,55	63,25	70	79,25	95
PSM (n=66)	22	31,5	60,75	69	76,25	90

ANNEXE 14 : Tableaux d'étalonnage du score famille par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant

SCORE FAMILLE (210 sujets)

Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
RECEPTION						
CP (n=47)	15	20,4	32	36	39	44
GSM (n=47)	24	24,8	31	36	38	42
MSM (n=50)	24	25	31	34	37	42
PSM (n=66)	7	16,75	26,25	31,5	36	42
THEORIE DE L'ESPRIT						
CP (n=47)	8	8,4	15	17	20	24
GSM (n=47)	8	11	14	17	20	23
MSM (n=50)	4	8,55	13	15,5	18	24
PSM (n=66)	2	6	10	14	16	24
LANGAGE NON LITTERAL						
CP (n=47)	2	7,2	16	19	20	24
GSM (n=47)	9	10,8	16	19	21	24
MSM (n=50)	7	10	14	18	20	24
MSM (n=50)	-2	5,35	12	16	18,25	23

ANNEXE 15 : Tableaux d'étalonnage du <u>score école</u> par niveaux scolaires et par domaine pour les <u>enfants tout-venant</u>

SCORE ECOLE (169 sujets)						
Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
TOTAL HABILETES PRAGMATIQUES						
CP (n=44)	36	70,75	88	103	111,75	126
GSM (n=38)	54	63,5	98,75	109,5	120,75	144
MSM (n=36)	41	58,85	92	104	113,75	126
PSM (n=51)	5	32,6	69	85	95	129
VERBAL						
CP (n=44)	36	38,25	50,25	58	63	72
GSM (n=38)	19	19	56	59,5	69,5	84
MSM (n=36)	13	30,85	46,5	58	65	78
PSM (n=51)	-5	6,4	33	42	51	72
NON-VERBAL						
CP (n=44)	0	14,25	22	27	31	36
GSM (n=38)	21	21,95	27	30	32	36
MSM (n=36)	16	17,7	28	30	31,75	35
PSM (n=51)	10	17	23	27	30	36
PARAVERBAL						
CP (n=44)	0	7,25	14	17	20	21
GSM (n=38)	8	11,8	16	18,5	21	24
MSM (n=36)	9	9	14,25	16,5	18	24
PSM (n=51)	0	6,8	11	13	17	24
EXPRESSION						
CP (n=44)	36	40	53,5	69	75	85
GSM (n=38)	40	44,75	65,5	73	83	100
MSM (n=36)	23	34,05	63	70,5	77	90
PSM (n=51)	3	17	41	55	66	88

ANNEXE 15 : Tableaux d'étalonnage du score école par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant (suite)

SCORE ECOLE (169 sujets)

Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
RECEPTION						
CP (n=44)	0	26,25	33,25	35	37	41
GSM (n=38)	14	18,75	32,75	35	38	44
MSM (n=36)	18	24,8	30	33	36	40
PSM (n=51)	2	13,2	24	28	31	41
THEORIE DE L'ESPRIT						
CP (n=44)	2	4	10	14	17	22
GSM (n=38)	4	6,85	13	16	19	24
MSM (n=36)	3	5,55	10,25	12	15	19
PSM (n=51)	-2	0	6	10	14	22
LANGAGE NON LITTERAL						
CP (n=44)	0	12,5	17	18	19	22
GSM (n=38)	4	5,9	16	19	21	24
MSM (n=36)	6	7,7	13,25	17,5	21	24
PSM (n=51)	-4	0,2	9	12	16	24

ANNEXE 16 : Tableaux d'étalonnage du <u>score famille + école</u> par niveaux scolaires et par domaine pour les <u>enfants tout-venant</u>

SCORE FAMILLE + ECOLE (169 sujets)						
Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
TOTAL HABILETES PRAGMATIQUES						
CP (n=44)	130	155,5	198	215	225,75	266
GSM (n=38)	115	160,6	201,75	216	241,25	281
MSM (n=36)	159	162,4	190	208,5	223,75	255
PSM (n=51)	65	121	154	186	206	246
VERBAL						
CP (n=44)	69	83,5	109,25	121,5	127,75	152
GSM (n=38)	36	76,85	114	121	140,25	163
MSM (n=36)	77	81,25	97,25	113,5	127,75	154
PSM (n=51)	19	48	70	91	108	136
NON-VERBAL						
CP (n=44)	32	37,5	52	56	62	72
GSM (n=38)	46	46,95	53,75	59,5	65	72
MSM (n=36)	49	49	56	61	64	69
PSM (n=51)	39	46,6	54	58	64	69
PARAVERBAL						
CP (n=44)	19	21,5	32	35	39	45
GSM (n=38)	26	26	33	37,5	41	46
MSM (n=36)	20	24,25	31,25	36	38	46
PSM (n=51)	7	21,4	28	32	36	48
EXPRESSION						
CP (n=44)	80	103,5	129,5	141,5	154	181
GSM (n=38)	77	99,8	137,5	145	165	197
MSM (n=36)	102	104,55	129	139	153,75	177
PSM (n=51)	41	75,4	104	126	141	169

ANNEXE 16 : Tableaux d'étalonnage du score famille + école par niveaux scolaires et par domaine pour les enfants tout-venant (suite)

SCORE FAMILLE + ECOLE (169 sujets)

Classe	Minimum	P5	Quartile inférieur (Q1)	Médiane	Quartile supérieur (Q3)	Maximum
RECEPTION						
CP (n=44)	36	50,75	66,25	70	73,75	85
GSM (n=38)	38	47,5	62	69	76,25	85
MSM (n=36)	52	53,7	63	67	71	82
PSM (n=51)	24	41,4	52	59	66	77
THEORIE DE L'ESPRIT						
CP (n=44)	12	19,75	25	30,5	34	45
GSM (n=38)	18	20,85	26,75	33,5	38	46
MSM (n=36)	10	15,1	23,5	27,5	32	42
PSM (n=51)	4	8,8	18	23	28	41
LANGAGE NON LITTERAL						
CP (n=44)	20	23	33,25	36,5	38	45
GSM (n=38)	13	18,7	32	37,5	42	48
MSM (n=36)	22	24,55	29	34,5	39,75	45
PSM (n=51)	5	13	23	28	33	46

Titre du mémoire : Evaluation de la pragmatique d'enfants tout-venant et sourds de 3 à 7 ans.

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer la dimension pragmatique du langage du jeune enfant de maternelle et de CP par un questionnaire rapide portant sur des situations écologiques. Cet outil d'évaluation a été proposé à la fois aux parents et à l'enseignant de l'enfant et nous a permis de vérifier les hypothèses suivantes : l'influence de l'âge, du contexte, du rang dans la fratrie, et du mode de garde antérieur sur le développement des habiletés pragmatiques. Le questionnaire porte sur les domaines verbal, non verbal, paraverbal et inclut des questions relatives à la théorie de l'esprit. Il a été étalonné sur un échantillon de 210 enfants de maternelle et de CP et analysé sur une population de 35 enfants sourds appareillés afin d'étudier les possibles impacts pragmatiques du trouble auditif.

Mots clés : habiletés pragmatiques, évaluation écologique, questionnaire, enfants, surdité de l'enfant

ABSTRACT

The aim of this study was to assess pragmatic skills development for children in nursery school and pre-school. This assessment tool was proposed to the children's parents and teacher. We wanted to check if these skills were influenced or not by age, context, sibling rank, and previous childcare status. We have set up a quiz about verbal, nonverbal, paraverbal including the theory of mind. This assessment tool has been standardized on 210 children from 3 years old to age 7 years old and analyzed on a population of 35 hearing-impaired children with the same ages. The purpose was to check the potential impact of deafness on their pragmatic skills.

Key words: Pragmatic skills - ecological assessment – questionnaire - Childhood deafness – hearing impairment

Nombre de pages du mémoire : 100 et 26 pour les annexes

Nombre de références bibliographiques : 115