université de BORDEAUX

Collège **Sciences de la santé**

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : Adaptation des deux épreuves de discussion réelle du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans.

DATE DE PASSATION : 9 Septembre 2016

NOM DE L'ETUDIANT : Anaïs COULONNIER

MEMBRES DU JURY : - *Directeur de Mémoire* : Marielle QUINTIN - TOLOMIO

- *Membres du Jury* : - Anne LAMOTHE-CORNELOUP
- Laure TRESSENS
- Elisabeth LONGERE

APPRECIATION : Très Honorable – (Honorable) – Satisfaisant – Passable

COMMENTAIRES : Travail bien construit à partir d'une revue de la littérature intéressante et bien adaptée. la dimension pragmatique du langage et la problématique de la norme sont bien exposées. Il est dommage que les choix dans l'adaptation ne soient pas argumentés de façon plus détaillée et que la discussion reste un peu superficielle. Ce travail est à poursuivre pour que cet outil permette aux orthophonistes de pratiquer des évaluations plus rigoureuses.

Signatures des membres du jury

A. Lamothe-Corneloup

Adresse postale
Université de Bordeaux
351 cours de la Libération
33405 Talence cedex
www.u-bordeaux.fr

ANNEE UNIVERSITAIRE 2013-2014

UNIVERSITE DE BORDEAUX
DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

Adaptation des deux épreuves de discussion réelle du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

Anaïs COULONNIER

Née le 9/07/1991

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Avec tout mon respect, je tiens à remercier Marielle Quintin, directrice de mémoire, qui a accepté de travailler avec moi, qui m'a motivée et guidée tout au long de cette année. Merci pour avoir pris beaucoup de votre temps pour soutenir les deux mémoires qui ont fait l'objet de la création de ce nouveau test.

Je tiens également à remercier tous les enfants qui ont très gentiment accepté de participer à cette étude et leurs parents pour avoir rendu cela possible et m'avoir si bien reçue.

Merci à Mme Lamothe-Corneloup et à l'ensemble de nos professeurs pour ces quatre années d'études.

A Mme Tressens et Mme Longère, pour avoir accepté de participer à mon jury de soutenance et à toutes les orthophonistes que j'ai rencontrées et qui ont su si bien me transmettre l'amour de leur métier : Pascale, Stéphane-Laure, Marion, Sylvie, Nathalie, Bénédicte, Florence. A Cecilia Marc pour nous avoir beaucoup aidées en nous envoyant son mémoire.

A Coline, parce qu'ensemble nous avons compris ce que signifiait l'expression « se plier en quatre pour son mémoire ». Ce fut un beau projet mené ensemble, merci. Et à Sylvain, qui a dû subir nos exigences pour la réalisation de la mise en page du test.

A Emilie, sans elle, ces quatre années n'auraient pas eu la même saveur exotique. A Marina, Emma, Hermance, Zoé, Victoire, Aurélie pour leur présence et leur bonne humeur.

Merci Alizée et Anathilde, mes amies qui sont restées présentes même à l'autre bout du monde. A Glenn pour son éternel soutien et son amour. L'aboutissement de ce travail est le début d'une nouvelle vie pour nous.

A ma maman, Catherine, Emilie, Alizée, Glenn, Pascale, Eric et mes grands-parents pour leurs conseils et leurs relectures avisées. Et, Papa, Maman, Nico et ma famille, merci pour m'avoir encouragée, supportée et m'avoir guidée sur le chemin qui m'a menée ici.

Sommaire

Table des Illustrations *5*

Liste des Abréviations *6*

AVANT-PROPOS *7*

A- INTRODUCTION *9*

I- LANGAGE ET PRAGMATIQUE **9**

1. Le langage 9
2. La pragmatique du langage 10
3. La compétence pragmatique 16

II- PRAGMATIQUE ET PATHOLOGIES DE L'ENFANT **36**

1. Les pathologies développementales 36
2. Les troubles du développement cognitif 40
3. Les troubles neurologiques acquis 41
4. Pathologie sensorielle : la surdité précoce 43

III- EVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES DE L'ENFANT EN ORTHOPHONIE **44**

1. Pourquoi évaluer ? 44
2. Comment évaluer ? 45
3. Les conclusions d'un bilan orthophonique 47
4. Les différents outils existants d'évaluation pragmatique des enfants de 8 à 12 ans 47

B- PROBLEMATIQUE ET OBJECTIF *54*

I- Problématique **54**

II- Objectif **54**

C- MATERIEL ET METHODE *55*

I- LE TEST DES HABILETES PRAGMATIQUES DE B. SHULMAN **55**

1. Présentation du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman 55
2. Atouts et limites du Test des Habiletés Pragmatiques 57
3. Les deux épreuves du test d'origine faisant l'objet d'une adaptation 58

II- POPULATION **59**

1. Population du pré-test 59
2. Population du Test de l'adaptation 60

III- METHODE **61**

1. Contexte de passation des tests et recueil de données 61
2. Méthode d'adaptation 62
3. Modalités de cotation des résultats du test de l'adaptation pour les 8-12 ans 62

D- RESULTATS ET ANALYSE *63*

I- PRÉ-TEST : Passation du Test de B. Shulman à une population de 8 à 12 ans **63**

1. Données chiffrées 63
2. Observations qualitatives des deux épreuves du pré-test 64

II- PHASE D'ADAPTATION **67**

1. Les deux épreuves adaptées à une population de 8 à 12 ans 67
2. Adaptation de la cotation des deux épreuves 76
3. La présentation du test 79

III- TEST DE L'ADAPTATION DU TEST DE B. SHULMAN SUR UNE POPULATION DE 8-12 ANS 79

1. Résultats chiffrés 80
2. Observations qualitatives 81
3. Echantillons de réponses 83

E- DISCUSSION ***..... 86***

1. Qualités des deux situations de conversation par rapport au questionnement initial 86

2. Observations lors de l'expérimentation de ce nouveau test 87

3. Limites du test 89

4. Limites de l'expérimentation 90

5. Ouvertures 91

F- CONCLUSION ***..... 93***

G- BIBLIOGRAPHIE ***..... 95***

H- ANNEXES ***..... 109***

Table des Illustrations

Table des figures :

Figure 1 : Les composants de la compétence communicative (sur la base d'Hymes 1972, Canale et Swain 1980, Canale 1983)…….. p 15

Figure 2 : Expressions les plus familières susceptibles d'êtres comprises par un enfant (Laval dans *Neuropsychologie et Pragmatique*, 2002)…….. p 69

Table des tableaux :

Tableau 1 : Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur……. p 28

Tableau 2 : Développement de l'intention communicative, de la régie de l'échange et de la dimension d'informativité de 3 mois à 12 ans……. p 30

Tableau 3 : Développement du langage non littéral, des stratégies de réparation et de l'ajustement au contexte social de 1 à 12 ans ……...… p 32

Tableau 4 : Informations sur les enfants ayant participé au pré-test…… p 59

Tableau 5 : Informations sur les enfants ayant participé au test de l'adaptation…….. p 60

Tableau 6 : Scores obtenus aux deux épreuves du pré-test sur une population de 8-12 ans……..... p 62

Tableau 7 : Récapitulatif des changements du test pour l'épreuve de dessin……..…… p 70

Tableau 8 : Récapitulatif des changements du test pour l'épreuve de construction……...…….. p 74

Tableau 9 : Comparatif des barèmes des tests des habiletés pragmatiques pour les 3-8 ans et les 8-12 ans……..... p 75

Tableau 10 : résultats chiffrés des deux situations du *Test des Habiletés Pragmatiques* pour les 8-12 ans……...…….. p 79

Tableau 11 : Scores des enfants par items pour la situation de dessin…….…… p 80

Tableau 12 : Scores des enfants par items pour la situation de construction……...…… p 81

Tableau 13 : Echantillon d'exemples de réponses pour la conversation lors d'une activité de dessin…… p 83

Tableau 14 : Echantillon d'exemples de réponses pour la conversation lors d'une activité de construction…….. p 84

Liste des Abréviations

CFTMEA- R : Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent Révisée

DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4^{e} ed.)

DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5e ed.)

INPES : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé

TDAH : Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

TED : Trouble Envahissant du Développement

TSA : Trouble du Spectre Autistique

AVANT-PROPOS

« Pragmatique », ce mot est de plus en plus usité dans de nombreux domaines : philosophie, politique, écologie, histoire mais aussi linguistique. Son sens général désigne la simple capacité à s'adapter aux contraintes de la réalité.

En orthophonie aujourd'hui, on constate une évolution de la profession, ses frontières se sont progressivement élargies. Le champ d'action de l'orthophoniste s'étend maintenant à l'ensemble du processus de communication et donc aux notions pragmatiques. D'ailleurs, la nouvelle édition du DSM (V) décrit un trouble de la communication sociale se référant directement à des difficultés pragmatiques. En outre, Young et al. (2005) nous font remarquer dans leur article qu'il y a une augmentation du nombre d'enfants scolarisés présentant des troubles pragmatiques. Il existe donc un besoin urgent pour les professionnels d'identifier les déficits pragmatiques. Les professionnels doivent bénéficier de moyen d'évaluer et de diagnostiquer ces troubles afin de pouvoir les prendre en charge.

Or, actuellement, peu de tests sont à disposition de l'orthophoniste pour évaluer le vaste champ des troubles de la pragmatique. Il existe plusieurs propositions (tests et grilles) mais peu de supports permettent de tester la pragmatique d'un enfant d'âge scolaire d'une façon proche de sa vie réelle. Ce constat nous a conduit à élaborer deux situations en conversation dirigée en s'inspirant largement de deux épreuves du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman à l'origine pour des enfants de 3 à 8 ans. Ces deux situations ont pour objectif de tester l'utilisation du langage en situation de communication chez des enfants âgés de 8 à 12 ans. Le jeu étant un support aidant pour la conversation, nous avons décidé de le conserver par rapport au test d'origine pour aborder les grands axes de la pragmatique dans lesquels les enfants peuvent rencontrer des difficultés et qui doivent être développés dans cette tranche d'âge, à savoir : les intentions de communication, l'argumentation, les demandes, l'imagination, le langage non littéral, …

L'objectif de ce mémoire est d'élaborer, de standardiser et de tester deux épreuves de ce nouveau test afin de voir s'il est pertinent et adapté à l'évaluation des troubles de la pragmatique de l'enfant âgé de 8 à 12 ans.

En introduction nous décrirons la pragmatique et ses caractéristiques ainsi que le développement de la compétence pragmatique chez l'enfant. Puis nous nous intéresserons aux

pathologies pragmatiques chez l'enfant et à leur évaluation en présentant des exemples de matériel existant. Dans un second temps, nous exposerons notre problématique et notre méthodologie d'adaptation. Aussi, nous présenterons le *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman utilisé pour notre adaptation. Enfin, la discussion nous permettra de revenir sur certains points de notre démarche et de faire une critique de l'ensemble de notre travail.

A- INTRODUCTION

I- LANGAGE ET PRAGMATIQUE

1. Le langage

1.1. Un outil humain

Le langage est commun à tous les hommes, et ne se différencie que dans les cultures. Il se caractérise par l'utilisation de signes qui sont interprétés à partir de multiples conventions existant dans chaque langue. Il est, en effet, constitué d'un ensemble complexe d'éléments en interaction (Wiener, 1948) pour que la communication soit efficace : la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe et la pragmatique. Le langage est le mode de communication le plus fréquent. Les compétences langagières sont comme les fils que tisse une araignée. Elles permettent de se distancer des autres êtres humains tout en restant accroché à eux. Selon Saussure, c'est l'utilisation de signes interprétés. L'homme est un être de pensée et de relation, il développe très tôt la fonction symbolique et arbitraire du langage (Peirce, 1978) pour accéder à une communication multimodale.

1.2. Acquisition du langage oral

L'apprentissage du langage oral est précoce. Les sens y jouent un rôle prépondérant mais il nécessite également des interactions et une maturation suffisante du cerveau. A quatre ans, l'enfant a déjà acquis les régularités orales de sa langue maternelle (structures de phrases, grammaire, conjugaisons des verbes,…). Toutefois, on ne peut pas nier le rôle que jouent l'attachement et les variantes culturelles dans cette acquisition. Pour Vygotski (1997) comme pour Bruner (1983), parler, c'est être engagé dans un comportement régi par des règles, c'est ce que l'enfant apprend au cours de son développement. Selon Bernicot (1998), l'enfant acquiert à la fois une fonction de communication (agir sur autrui et contribuer à l'échange d'informations) et une fonction de représentation (décrire la réalité qui l'entoure).

1.3. Neuropsychologie du langage

Dans le cerveau, l'hémisphère gauche concernerait les aspects structuraux du langage. Quant à l'hémisphère droit et aux lobes frontaux, ils traiteraient les aspects pragmatiques chez le droitier (Dardier, 2004). Chez les gauchers, on ne sait pas où se trouve la fonction pragmatique. Plusieurs hypothèses sont possibles selon que les habiletés langagières traditionnelles du gaucher se trouvent à gauche, à droite ou dans les deux hémisphères.

L'enfant acquiert précocement le langage et doit se plier à un certain nombre de règles. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la fonction communicative et donc à la dimension pragmatique du langage.

2. La pragmatique du langage

2.1. Historique

Le mot pragmatique vient du grec *pragmatikos* qui veut dire « **qui concerne l'action** ». Elle émerge au début du XIXe siècle avec le philosophe américain Peirce qui propose une analyse triadique du signe (*representamen* /objet/ interprétant) qui se différencie de l'analyse diadique de De Saussure en 1916 (signifiant / signifié). Le *representamen* est l'image sonore ou visuelle du signe, par exemple : « un verre ». L'objet est ce qui correspond au signe, par exemple, une grande variété d'objets correspond au signe « verre ». Enfin, l'interprétant est le « quelque chose » auprès de quoi le *representamen* tient lieu d'un certain objet, il peut s'agir d'un individu, d'une pensée, ou d'un autre signe d'une autre nature que le premier. L'interprétation du signe de Peirce ne scinde donc plus langage et communication, la seconde devient l'instrument du premier. C'est en 1938 que Morris prononce pour la première fois le terme « pragmatique » pour définir une nouvelle discipline. Bien des auteurs vont ensuite œuvrer pour cette nouvelle discipline, on retient Austin et Searle (1962, 1979) qui ont théorisé les actes de langage et Grice (1975-1979) qui a travaillé sur la logique de la conversation. Les recherches concernant la pragmatique se multiplient aujourd'hui et les auteurs tentent de définir ce domaine.

2.2. Définition

Si l'on se réfère au dictionnaire d'orthophonie de Brin, Courrier, Lederlé, et Massy « **la pragmatique s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer** » (2012). En effet, elle s'intéresse à l'utilisation des structures décrites en linguistique par un individu donné dans une situation de communication déterminée (Nespoulous, 1992). On ne s'intéresse pas à la forme ni à la structure du langage mais à son usage effectif. Elle s'intéresse aussi à comment donner du sens à la parole d'autrui. Blommaert, en 1995, la définit comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication. La sphère de la pragmatique englobe donc diverses thématiques. Nombre de problèmes se posent en ce qui concerne la délimitation du domaine. La pragmatique ne constitue ni une théorie unique, ni un domaine de recherche rigoureusement unifié (Sarfati, 2011). C'est donc un champ de recherche qui regroupe une multitude de disciplines comme la linguistique, la psychologie, la sociologie, la philosophie dans lesquelles des modèles ont été théorisés.

2.3. Modèles théoriques

2.3.1. La théorie des actes du langage : concept fondateur de la pragmatique

La théorie des actes du langage est celle qui a le plus d'influence dans le champ de la pragmatique. Elle part du principe que **parler c'est intégrer un énoncé dans un contexte dans le but de le rendre compréhensible mais aussi de provoquer un changement d'état chez l'interlocuteur**. Lorsqu'il y a production d'un énoncé, il y a mise en relation de sa forme linguistique et des caractéristiques de la situation.

Dans une première version de la théorie, Austin (1962) envisage qu'un locuteur peut produire deux grands types d'énoncés :

- *un acte locutoire* : ce qui est dit par le locuteur, la production de sons ;
- *un acte illocutoire* : l'acte social réalisé en produisant un énoncé.

Searle (1979) et Vanderveken (1992) précisent la théorie d'Austin en donnant trois types d'énoncés :

- *l'acte locutoire :* qui est d'énonciation (production de mots, de phrases dans une langue donnée) mais aussi propositionnel (l'énoncé fait référence à certains objets, actions, personnes). On peut donner pour exemple l'énonciation : « Il fait froid ici. » ;

- *un acte illocutoire :* l'acte social est donné intentionnellement par le locuteur lors de la production de l'énoncé. Par exemple, l'acte locutoire « Il fait froid ici. » peut exprimer une demande implicite ou une constatation. L'acte illocutoire est l'intention exprimée par cet acte locutoire ;

- *un acte perlocutoire :* l'acte est défini par l'effet, intentionnel ou non, produit par le locuteur sur le destinataire du message. Par exemple, à l'énonciation de « Il fait froid ici. », le co-énonciateur se lève et ferme la fenêtre.

En 1985 Searle et Vanderveken ajoutent qu'il faut distinguer cinq fonctions différentes aux actes de langage :

- *les assertifs :* ils engagent le locuteur quant à la vérité de la proposition exprimée. Par exemple : « Il fait beau. ». Ici les mots s'ajustent au réel. C'est affirmer, prédire, conclure ;

- *les directifs :* tentent d'obtenir de l'auditeur qu'il fasse quelque chose. Par exemple : « Donne-moi ça. ». Ici, on s'efforce que l'état du monde corresponde aux mots. C'est demander, prier, conseiller ;

- *les expressifs :* ils informent de l'état psychologique du locuteur. Par exemple : « Je suis content ». Ici, il n'y a pas d'ajustement entre le monde et les mots. C'est remercier, féliciter, s'excuser ;

- *les promissifs (ou commissifs) :* engagent le locuteur dans l'accomplissement d'une action. Par exemple : « Je vais faire ça. ». Ici, les mots ont une influence sur le monde. C'est promettre, prêter serment, menacer ;

- *les déclarations :* modifient le statut des choses auxquelles ils font référence. Par exemple : « Je baptise ce bateau Queen Mary II ». Ici, les mots et le monde s'ajustent mutuellement. C'est sanctionner, ratifier, dissoudre.

Lorsqu'on parle d'acte de langage, il faut prendre en compte :

- *l'acte :* parler c'est agir ;

- *le contexte :* tout ce qu'on a besoin de savoir pour comprendre ce qui est dit ;

- *la performance :* l'accomplissement de l'acte en contexte.

2.3.2. La théorie des maximes conversationnelles 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 (1975-1979), la conversation serait régie par un principe de coopération et des maximes ou règles conversationnelles. 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 :* les interlocuteurs doivent fournir ni trop, ni trop peu d'informations. Leur contribution doit être aussi riche en informations qu'il est requis sans être plus informative qu'il le faut ;

- *Maxime de qualité :* ce que se disent les interlocuteurs doit être vrai ou supposé être vrai. Ils doivent, en effet, essayer de rendre leur contribution vraie en ne disant pas ce qu'ils croient faux et en évitant de dire ce pour quoi ils n'ont pas de preuves suffisantes ;

- *Maxime de relation :* l'échange doit être pertinent et cohérent avec le thème défini au départ de l'interaction ;

- *Maxime de manière :* les locuteurs doivent être non ambigus et compréhensibles. Ils doivent être « clairs et transparents » en évitant une contribution vague, ambiguë, prolixe ou désordonnée ;

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

2.3.3. La théorie de la pertinence

Sperber et Wilson (1989) ont poursuivi l'œuvre de Grice en développant la notion de communication ostensive-inférentielle. Elle concerne toute communication établie entre plusieurs agents. En ce sens, l'interlocuteur doit reconnaître l'intention du locuteur à partager une information. Après cette reconnaissance d'intention, l'interlocuteur peut déclencher un raisonnement permettant de comprendre et d'acquérir cette nouvelle information donnée par le locuteur. Par conséquent, toute communication ostensive-inférentielle est composée de deux aspects :

- *Un aspect ostensif* qui correspond à l'indication du locuteur qu'il a une intention informative et une intention communicative. En communiquant, le locuteur fait reconnaître qu'il a

l'intention de partager la connaissance d'une information à son interlocuteur. C'est seulement à partir de cette reconnaissance par l'interlocuteur que l'intention du locuteur peut être réalisée ;

- *Un aspect inférentiel* qui fait référence au raisonnement de l'interlocuteur pour interpréter l'énoncé du locuteur en utilisant les prémisses apportées par ce dernier et ce que l'interlocuteur sait par ailleurs. Cet aspect n'est permis que si les participants suivent le principe de Coopération (Grice, 1979). En ce sens, les interlocuteurs s'attendent à la coopération de chacun au niveau de la conversation pour faciliter les processus inférentiels sous-jacents à l'interprétation des énoncés.

Sperber et Wilson partent du postulat que **toute activité cognitive a pour but de construire et de modifier les représentations qu'a un individu au sujet du monde qui l'entoure**. Corollairement, le but d'une communication est d'ajouter de nouvelles informations à celles dont l'individu dispose déjà. Ces informations doivent être vraies, elles représentent de manière appropriée un évènement ou une situation qui a existé ou qui existe dans le monde. Selon eux, « communiquer c'est laisser entendre que l'information qu'on cherche à transmettre est pertinente ». Il faut donc maximiser les effets cognitifs en minimisant les efforts mentaux. La pertinence permet en effet de comprendre quelle est l'information retenue par un individu à un moment donné.

2.3.4. Le modèle interactionniste : pragmatique et théorie du développement

Selon Vygotski (1997) un signe est toujours un moyen utilisé dans un but social. Le langage se développe dans l'interaction avec autrui et la pensée correspond à l'internalisation de ces interactions.

- Il y a d'abord une *coordination interpersonnelle* où l'apprentissage s'effectue à travers la médiation d'un adulte dans une situation communicationnelle asymétrique ;

- Et il y a ensuite une *intériorisation* de cette coordination où l'enfant acquiert une autonomie en étant capable de réaliser les choses sans l'aide de l'adulte. Toutefois il affirme en 1997 qu'un enfant ne peut internaliser que ce qui est dans ses possibilités intellectuelles.

Dans ce sens, Bruner (1983) affirme que même si l'enfant naît avec des prédispositions, le rôle du milieu reste fondamental. Il confirme que **le langage ne s'acquiert pas en étant spectateur mais en l'utilisant**. Il définit :

- *le format :* action conjointe de deux individus dans un échange ;

- *le contexte de « dialogue d'action » :* une action est entreprise conjointement par les deux interlocuteurs.

En effet, quand l'enfant apprend à parler, il apprend non seulement la grammaire de sa langue, mais aussi l'expression de ses intentions par l'usage pertinent de cette grammaire (Bruner et Watson, 1987).

2.4. Pragmatique et psychologie

« L'objectif de la pragmatique en psychologie est de comprendre la relation entre les caractéristiques structurales du langage et celles de la situation sociale » (Bernicot et al., 2010).

2.4.1. Psychologie cognitive

La psychologie cognitive est **l'étude des processus en jeu dans le traitement du langage**. Elle concerne la maîtrise d'habiletés cognitives générales comme la capacité de traitement de l'information, de calcul d'inférences, la capacité à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui, à intégrer plusieurs sources d'information ou à adopter la perspective d'autrui.

2.4.2. Psychologie du développement

La psychologie du développement est l'étude de l'acquisition du langage et de la communication. En effet, elle a pour prétention de **comprendre la manière dont l'enfant acquiert cette sensibilité à faire correspondre la forme linguistique de l'énoncé et les caractéristiques contextuelles de la communication**. La pragmatique développementale différencie le développement des capacités linguistiques et les habiletés pragmatiques qui correspondent à des règles de l'usage du langage déterminées par des conventions sociales. Le développement formel du langage peut se circonscrire à l'enfance alors que les habiletés pragmatiques se déploient tout au long de la vie (Coquet, 2005). 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).

Ainsi, la pragmatique prône une approche fonctionnelle du langage et s'intéresse à l'usage que nous en faisons en fonction du contexte. Les travaux d'Austin, Searle et Grice constituent des références centrales parmi les théories pragmatiques, auxquelles s'ajoutent les travaux de Bruner (1983) et de Vygotski (1978) qui permettent de relier pragmatique du langage et développement psychologique.

3. La compétence pragmatique

3.1. Définition

Il apparaît très délicat et complexe de définir la compétence pragmatique. On la cite souvent comme faisant partie de la **compétence communicative**. Elle est l'utilisation sociale du langage selon Bates (1976), elle concerne le langage en action. Cette compétence permet d'exprimer ses propres intentions afin d'obtenir des choses autour de soi (Gleason, 1985). Bishop (2003) rajoute que cette compétence est **en relation avec le contexte** dans lequel le langage apparaît. Elle est à dissocier de la compétence linguistique en tant que telle qui ne s'intéresse pas à la communication (Nespoulous, 1992). En effet, cette dernière concerne la maîtrise du code de la langue, elle se situe donc dans une perspective structurale, tandis que la compétence pragmatique concerne l'utilisation fonctionnelle de ce code. La compétence pragmatique est primordiale pour comprendre la signification d'une interaction et être un interlocuteur efficace. En outre, Monfort et al. précisent qu'il est nécessaire de prendre en compte le fait que « la pragmatique est l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles » (2005).

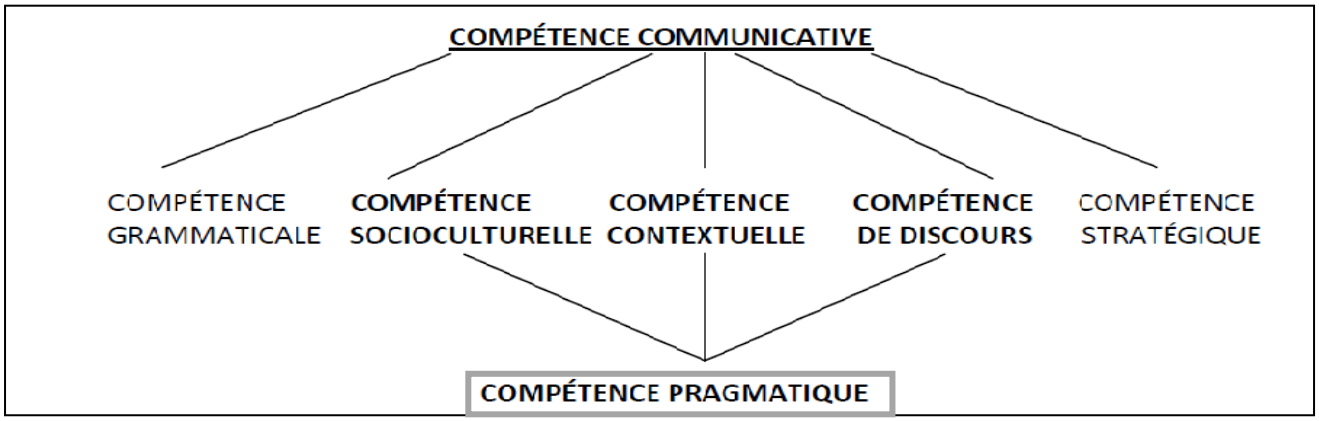


Fig 1 : Les composants de la compétence communicative (sur la base d'Hymes 1972, Canale et Swain 1980, Canale 1983)

3.2. Les axes de la compétence pragmatique

Nespoulous (1992) explique que savoir communiquer n'est pas seulement maîtriser la langue, d'autres compétences entrent en jeu et font l'objet d'un apprentissage au cours de la vie. Les travaux de Monfort permettent de dégager des axes d'étude de la compétence pragmatique.

3.2.1. L'intention communicative

Greenfield (1980) définit l'intention communicative comme un but qui a une existence mentale avant le stimulus ou la réponse elle-même. **Elle se repère dans l'acte de langage**, unité de base de la conversation, qui « est défini par l'acte social posé intentionnellement par l'interlocuteur lors de la production d'un énoncé » (Coquet, 2005). Austin (1962), démontre une différence entre ce qui est dit et l'acte social réalisé en produisant l'énoncé. Il pose ici le problème de la compréhension de l'intention communicative. Il faut distinguer tout d'abord l'intention à priori qui est un modèle mental des conditions de satisfaction avant que l'action commence et l'intention en action où il n'y a pas d'image mentale puisque la condition de satisfaction est présente durant l'action. Bruner distingue cinq critères externes qui cernent l'intention communicative (Bernicot, 1992) :

- *l'anticipation* de l'apparition d'une action ;
- *la sélection* des moyens appropriés pour atteindre un état final ;
- *la direction* constante du comportement ;
- *l'arrêt* du comportement avec l'atteinte de l'état final ;
- *l'utilisation* de moyens de substitution pour corriger une éventuelle déviation, ou s'ajuster à la situation.

3.2.1.1. Les fonctions du langage

Elles correspondent au **type d'effet que l'on peut produire au travers d'un acte de langage**. Jakobson (1963) et Halliday (1975) ont décrit les différentes fonctions du langage (cités par Coquet, 2004) :

- Jakobson a décrit 6 fonctions du langage :
  - La fonction *référentielle :* message centré sur le référent pouvant être verbalisé ;

- La fonction *expressive :* message centré sur l'émetteur. L'émetteur est impliqué dans ce qu'il dit ;

- La fonction *incitative :* message centré sur l'interlocuteur ;

- La fonction *poétique :* message centré sur lui-même avec recherche de la meilleure forme esthétique ;

- La fonction *phatique :* message centré sur l'établissement, le maintien et l'interruption du contact ainsi que sur la réparation des bris de communication ;

- La fonction *métalinguistique :* message centré sur le code.

- Halliday a décrit 7 fonctions du langage observable chez l'enfant après 3 ans :

- La fonction *heuristique* reflète l'intérêt du locuteur pour ce qui l'entoure. Ainsi, il va poser des questions, réfléchir à voix haute ;

- La fonction *régulatoire* permet d'utiliser le langage pour que l'interlocuteur agisse en retour : donner un ordre (« écoute-moi ! »), demander une action (« peux-tu me servir de l'eau ? ») ;

- La fonction *informative* permet de donner une information : répondre à une question, identifier, expliquer, indiquer la fin d'une action ;

- La fonction *personnelle* concerne par exemple l'expression des sentiments, des opinions : exprimer ses goûts, donner son avis, exprimer son accord ou son désaccord ;

- La fonction *instrumentale* a pour but de demander quelque chose à des fins personnelles : « je veux » ;

- La fonction *phatique* permet d'entrer en contact avec l'autre. Elle correspond aux normes sociales : saluer ;

- La fonction *ludique* s'intéresse à l'utilisation du langage dans un but ludique : jeu du faire-semblant, jouer le rôle d'un personnage.

3.2.2. La régie de l'échange

Il existe **des règles qui sous-tendent le fonctionnement des échanges communicatifs**, elles permettent« de déchiffrer la « partition invisible » guidant le comportement de ceux qui se trouvent engagés dans cette activité polyphonique complexe qu'est la conduite d'une conversation » (Kerbrat-Orecchioni, 1996). En effet, la régie de l'échange est liée au contact visuel, à l'appétence à la communication et à la conscience du droit à la parole.

3.2.2.1. Les tours de parole

Selon Sacks et al. (1974), les échanges entre deux interlocuteurs doivent être régis par des règles d'alternance des tours de parole et par des indications de réglage de cette alternance. Cette régulation du discours est naturellement faite à la fin du tour de parole du locuteur par le contact visuel, les gestes et les indications vocales (prosodie) ou phatiques (embrayeurs de conversation). Le locuteur peut également indiquer la fin de son tour de parole en interpellant son interlocuteur (remarque ou question). L'interlocuteur, lui, à travers ses regards, ses gestes et ses productions, confirme le locuteur dans sa place ou le conteste dans le but de prendre son tour de parole (Coquet, 2005). En effet, il existe différents types de tours de parole :

- le tour peut *être orienté vers le tour de parole précédent* quand l'interlocuteur confirme l'énoncé de son locuteur et que le commentaire le renforce ;

- le tour peut *rompre avec le thème précédent* et réorienter le dialogue en donnant à l'autre le tour suivant.

La gestion de ces tours de parole dans une conversation exige le respect de règles telles que l'alternance de ceux-ci, leur chevauchement ou non, les relations de dépendance sémantique entre les tours, les initiations et les réponses à ces initiations. Cette alternance de tours de parole donne une conversation qui est elle aussi régie par des règles.

3.2.2.2. Les règles conversationnelles

La grande majorité de ces règles conversationnelles a pour but le respect mutuel de ce qu'on appelle *la face :* le désir de base d'un individu dans une interaction (Brown et Levinson, 1987). Coquet (2004) distingue les routines conversationnelles (concernant l'interaction) et les thèmes de la conversation (concernant le contenu) :

- *Les routines conversationnelles* concernent les stratégies mises en œuvre pour initier un échange, le maintenir et le clore. Elles concernent également les capacités à réparer les bris de communication ;

- *Les thèmes de la conversation* s'intéressent aux compétences à lancer un thème de conversation, à le maintenir, à le clore et à passer d'un thème à l'autre.

3.2.2.3. Les stratégies de retour

Les stratégies de retour ou « feed-back » sont les stratégies utilisées par l'interlocuteur pour éventuellement indiquer qu'il n'a pas compris. Elles peuvent être non verbales (mimiques, gestes, regard) ou verbales (demande d'informations, de clarification, de reformulation). Le locuteur doit prendre en compte ces informations pour réajuster ses productions et réparer les bris de communication (Coquet, 2004). Selon Goodwin (1981), le tour de parole se construit sous pilotage de son récepteur. Il est alors amené à réguler la conversation.

3.2.3. La dimension d'informativité

Bliss et al. (1998), s'appuyant sur les travaux de Grice de 1975, définissent l'informativité comme **l'intégralité du contenu sémantique nécessaire pour que le récit soit compris par l'interlocuteur**. En effet, le locuteur utilise les moyens linguistiques adaptés au contexte pour permettre à l'interlocuteur de saisir le sens du message en percevant chaque indice, il tient compte des besoins informatifs de celui-ci. Toutefois, le type de discours impose des exigences particulières, par exemple celui de la réalité n'exige pas les mêmes inférences que le discours de la fiction.

3.2.3.1. L'organisation du discours

Grice (1975-1979) a défini quatre maximes conversationnelles que nous avons développées précédemment. Elles permettent une bonne organisation discursive. Le recours à ces règles de coopération, le traitement des actes de langage et le traitement des informations conceptuelles de schémas ou de scripts activés en fonction d'une situation donnée assurent la cohérence et la cohésion du discours.

3.2.3.2. La cohésion

La cohésion est une propriété linguistique et sémantique du discours. Elle renvoie aux relations de sens existant dans le discours, et qui le définissent comme tel. Il y a cohésion toutes les fois que l'interprétation d'un élément dans le discours est dépendante d'un autre élément (Halliday et Hasan,

1976). De Weck et Marro (2010) insistent sur le rôle de certains marqueurs linguistiques permettant d'assurer le lien de cohésion :

- *la cohésion verbale* repose sur l'utilisation des temps des verbes ;

- *la cohésion anaphorique* est le maintien du référent tout au long du discours ;

- *la connexion* concerne la mise en relations des différents éléments du discours entre eux. De Weck et Marro (2010) en extraient quatre catégories : les marqueurs de ponctuation orale (ben, donc, oui, d'accord), l'archi-connecteur (et), les organisateurs temporels (ensuite, quand, après), les organisateurs non temporels (logiques et conditionnels).

3.2.3.3. La communication référentielle

C'est l'ensemble des échanges entre deux interlocuteurs dans lesquels, l'un tente de faire comprendre à l'autre ce qu'il doit faire à propos de quelque chose. Selon Monfort, en 2005, cette habileté dépend des facteurs suivants :

- *la connaissance du sujet* qui est semblable ou différente selon chacun des interlocuteurs ;

- *les habiletés générales de perception et de langage ;*

- *les processus interactifs* nécessaires à l'obtention d'une efficacité maximale du message, en fonction de l'interlocuteur et du contexte (c'est le facteur le plus explicitement lié à la pragmatique).

3.2.3.4. La pertinence

La pertinence se définit comme la bonne adéquation des mots aux choses dans le monde, c'est-à-dire, la bonne utilisation des expressions linguistiques pour référencer des objets.

3.2.4. Le langage non-littéral

Il se caractérise avant tout par **une absence de correspondance directe entre la signification issue de la forme de l'énoncé et sa signification réelle en contexte**. Ce sont par exemple l'ironie,

les métaphores, les actes de langage indirects, l'humour et le sarcasme. Le langage non littéral constitue un domaine privilégié de l'investigation pragmatique (Bernicot, 1992).

3.2.4.1. Les habiletés méta-pragmatiques

Elles permettent d'analyser et de prendre du recul vis-à-vis de ses propres comportements en interaction et de ceux des autres. Les compétences méta-pragmatiques se définissent comme « des connaissances relatives à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation de communication » (Dardier, 2004). Bernicot (1991) distingue deux types de compétences méta-pragmatiques : les connaissances acquises précocement liées aux formes des énoncés et les connaissances acquises plus tardivement liées à la situation.

3.2.4.2. Les expressions idiomatiques

Comme toute autre forme de langage non littéral, les expressions idiomatiques se caractérisent par l'écart qui existe entre ce que dit un locuteur et ce qu'il signifie. Ce sont des expressions telles que « Donner sa langue au chat » ou « L'habit ne fait pas le moine ». Le passage de ce qui est dit à ce qui est signifié repose sur une convention linguistique. Laval (2001, 2003) définit l'expression idiomatique par l'absence de coïncidence entre les composantes locutoire et illocutoire et son aspect conventionnel. Elles sont des outils de mesure pertinents pour étudier les aspects pragmatiques de la compréhension, et, en particulier, pour évaluer la capacité des enfants à prendre en compte le contexte. En effet les recherches de Levorato et Cacciari (1992) ont permis de mettre en relief l'importance du contexte de production de l'énoncé lors de la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants. La compréhension d'expressions idiomatiques nécessite donc l'exécution d'inférences.

3.2.4.3. Les inférences

Les inférences sont totalement déterminantes pour réduire le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié (Bernicot et al. 2006, Bosco et Bucciarelli, 2008). Selon Kerbrat-Orecchioni (1986), on appelle inférence « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable, internes ou externes ». Elles peuvent être :

- *sémantiques* comme par exemple : « Locuteur A : Est-ce que tu veux une tasse de café ? Locuteur B : Je veux pouvoir dormir tôt » ;

- *ironiques* comme par exemple : « Locuteur A : Est ce que tu veux encore une part de tarte ? Locuteur B : Oui, tout ce sucre va m'aider à maigrir. ».

Elles sont le « processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, ce en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes » (Duchene, 2008). Cette capacité à produire des inférences a un lien étroit avec les habiletés de compréhension globale de l'enfant (Blanc, 2010).

Grice (1979) les nomme « implicatures conversationnelles ». Pour lui, il n'est pas rare que, dans les conversations quotidiennes, le locuteur transgresse en apparence une des maximes conversationnelles. L'auditeur, présupposant le respect du Principe de Coopération par le locuteur, est alors amené à réaliser une implicature conversationnelle qui rétablit le respect de cette maxime apparemment transgressée. Par exemple dans un dialogue entre deux personnages A et B, l'un transgresse la maxime de relation qui est *parler à propos* : « Locuteur A : Est-ce que tu veux boire un café ? Locuteur B : J'ai peur que cela m'empêche de dormir ». Le déclenchement de l'implicature qui permet à A de conclure que B ne veut pas de café est lié à la présupposition du respect du Principe de Coopération et à la connaissance d'une propriété du café (effet stimulant) partagée par les deux personnages. Ce que dit le locuteur (il a peur de ne pas dormir) est différent de ce qu'il signifie (il ne veut pas de café).

3.2.4.4. Les demandes indirectes

Les demandes ou requêtes sont utilisées très fréquemment dans l'interaction de tous les jours et en outre, cet acte de langage est un des premiers maîtrisés par les enfants. Toutefois, les demandes ne sont pas toujours explicites. Ervin-Tripp (1977) et Kerbrat-Orecchioni (2001) définissent différentes catégories de demandes indirectes :

- La demande indirecte de type *allusive d'action* : Sa forme est déclarative. Tout ou une partie de l'action à réaliser, son agent ou l'objet demandé restent implicites. L'exemple type est « il fait froid » pour signifier « ferme la fenêtre » ;

- *La demande avec* une *structure interrogative à la deuxième personne*, comportant le modalisateur « pouvoir » ou « vouloir » à l'indicatif ou au conditionnel, par exemple : « Tu peux fermer la porte ? » ;

- La demande avec *une question sur la possibilité qu'a le destinataire de fournir cet objet* : « Tu as une cigarette ? » ;

- La demande qui comporte *une assertion à la première personne* comportant les verbes « aimer (bien) » au conditionnel, ou « vouloir » à l'indicatif ou au conditionnel : « J'aimerais que tu fermes la porte ».

3.2.4.5. L'ironie

Dans l'ironie, la signification transmise par le locuteur (ce qui est signifié) est donc en opposition avec la signification littérale de l'énoncé (ce qui est dit). L'ironie est un outil qui vient servir les complexités interpersonnelles selon Recchia et al. (2010). Elle remplit de nombreuses fonctions conversationnelles et elle dépend du contexte d'énonciation. Dans ce type d'énoncé, l'intonation a un rôle majeur. Recchia et al. (2010) dressent une liste non exhaustive des types d'ironie dans leur article et les définissent :

- *Sarcasme :* dans le sarcasme, l'écart entre le sens littéral et la signification ne diffère que de quelques degrés (ex : « Merci beaucoup, maintenant tu as détruit ma collection. ») ;

- *Litote* (ou euphémisme): elle consiste à minimiser ses propos (ex : « Oh ! Je pense que ça chaufferait mieux si j'appuyais sur le bouton ! ») ;

- *Hyperbole*: elle consiste à exagérer ses propos (ex : « Elle l'a utilisé une centaine de fois ! ») ;

- *Question rhétorique* : c'est poser une question sans attendre une réponse explicite (ex : « Combien de fois je dois te dire d'arrêter ! ») ;

L'ironie et le langage littéral, plus généralement, ne sont pas toujours limpides pour l'interlocuteur. La mise en place de stratégies de réparation est parfois nécessaire.

3.2.5. <u>Les stratégies de réparation</u>

La parole aussi a ses accidents. C'est pourquoi, des stratégies de réparation interviennent à certains moments de la conversation, lorsque, par exemple, des pannes conversationnelles ou des incompréhensions apparaissent.

3.2.5.1. Les pannes conversationnelles

La panne conversationnelle la plus fréquente est le chevauchement c'est-à-dire la superposition de deux tours de parole. Fujiki et al. (1990) étudient ces pannes et distinguent deux types de chevauchement :

- *initiaux :* quand les interlocuteurs commencent à parler en même temps ;

- *internes :* l'un des interlocuteurs a déjà commencé à parler quand l'interlocuteur initie un tour ;

L'autre panne conversationnelle est l'interruption. C'est un arrêt brusque de l'énoncé du locuteur par l'interlocuteur qui lui coupe la parole.

L'interlocuteur, confronté à une panne conversationnelle, peut exiger une réparation pour poursuivre le dialogue. Il peut donc poser au locuteur une question de clarification qui situe les raisons de la panne. Le locuteur doit y répondre de façon adéquate pour rendre pertinent son énoncé initial.

3.2.5.2. Les « ratés » dans la conversation

Sacks et al. (1974) ont montré qu'« il existe des mécanismes de réparation pour les violations et les erreurs qui se produisent dans la prise de tour ». La notion de réparation peut être définie comme un ensemble de « moyens utilisés au cours de la conversation pour faire face aux "incidents" qui comprennent de faux-départs, des dysfluences, des changements de messages, des inattentions et des incompréhensions » (Perkins, 1995). Les stratégies de réparation se mettent donc en place suite à des « ratés » dans la conversation. Kerbrat-Orecchioni, en 2005, distingue :

- *les ratés d'élocution* : les bégaiements, les marqueurs d'hésitation, les répétitions ;

- *les ratés syntaxiques* : faux départs ou construction en suspens, constructions bancales, reprises avec corrections syntaxiques ;

- *les ratés lexicaux* : reprise avec reformulation.

3.2.6. L’ajustement au contexte social

Communiquer nécessite de prendre en compte et de s'adapter à la situation de communication, à son cadre spatio-temporel, à l'interlocuteur, au message, et aux signes non-linguistiques à valeur communicative. **Dans l'échange chaque individu est tour à tour locuteur et destinataire, une adaptation continue est donc requise**.

3.2.6.1. L’adaptation

- **L’adaptation au contexte,** en 1985, Armengaud décrit quatre types de contexte :

- Le contexte *circonstanciel/référentiel* correspond aux aspects existant dans le monde réel environnant tel que le lieu, le moment, le contexte physique, les objets présents ou absents ;
- Le contexte *situationnel* concerne les indices sociaux et culturels. Cela implique un choix au niveau du registre du langage ;
- Le contexte *interactionnel* se compose des enchaînements des actes de langage au cours de l’échange ;
- Le contexte *présuppositionnel* se constitue des croyances, des présuppositions, des intentions et des attentes des interlocuteurs dans la conversation.

- **L’adaptation à l’interlocuteur,** au moins deux partenaires animent une conversation. Chacun leur tour ils vont être locuteur puis interlocuteur. Chacun a des caractéristiques qui lui sont propres :

- *Son âge :* les règles sociales sont différentes selon l’âge (vouvoiement, tutoiement) ;
-*Son sexe :* le comportement interactionnel est différent selon que l’on s’adresse à un homme ou à une femme ;
- *Son statut social* : ses relations hiérarchiques ;
- *Ses connaissances* : ses croyances ainsi que ses suppositions ;
- *Son état psychologique :* humeur, émotions, disponibilité ;
- *Son degré de familiarité* avec le partenaire de l’échange ;
- *Sa disposition affective* envers ce partenaire ;
- *Le savoir que partagent les deux interlocuteurs* (même vécu, même expérience, connaissance commune de la situation).

Les interlocuteurs vont donc adapter leurs échanges verbaux en fonction de ces caractéristiques. La situation d'interaction dépend également d'autres contraintes telles que l'utilisation d'une même langue et l'assurance de la réception du message du destinataire (disposition spatiale, attention et écoute, intégrité sensorielle).

3.2.6.2. Les registres de langue

Afin d'adapter son expression à un auditoire particulier, le locuteur utilise de façon sélective mais cohérente le langage. Il s'ajuste à une situation d'énonciation donnée. On ne parle pas toujours de la même façon et on adapte sa manière de s'exprimer selon les circonstances.

3.2.6.3. Les formes de politesse

Les remerciements, les salutations et les excuses, sont des actes rituels. Ces trois actes sont stéréotypés dans leur formulation et leur emploi et leur contenu est relativement pauvre (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Ce sont les actes de langage les plus fréquemment employés dans une situation de communication. Leur but est généralement la politesse. Selon Brown et Levinson (1987), la politesse repose sur l'idée que dans l'interaction les locuteurs aspirent à l'harmonie. Cette harmonie est assurée par des règles et des pratiques conventionnelles. Ils présentent ces règles en 1978 en définissant la politesse comme un phénomène pragmatique. Selon eux, elle est une manière de respecter la « face » d'autrui. Tout individu veut préserver sa « face » ou son territoire corporel, matériel, spatial, temporel ou mental. C'est la raison pour laquelle il n'est pas approprié d'introduire un nouveau thème conversationnel de manière abrupte. Un nouveau thème doit être précédé de salutations et de formules de politesse (Schegloff et Sacks, 1973).

Nous avons développé dans cette partie les axes principaux de la compétence pragmatique. En d'autres termes, une communication, pour être efficace, est dotée d'une intention servie par les différentes fonctions du langage. De plus, l'échange possède ses propres règles qui concernent les tours de paroles et les stratégies de retour. Le discours doit être informatif et pour cela, il doit être organisé, pertinent, avoir de la cohésion et la communication doit être référentielle. Parfois nous usons de langage non littéral comme les expressions idiomatiques, les demandes indirectes, l'ironie. De bonnes capacités méta-pragmatiques sont nécessaires à la réalisation d'inférences afin de le comprendre. En outre, lorsqu'on rencontre des pannes conversationnelles ou autres ratés dans la conversation, nous utilisons des stratégies de réparation. Enfin un bon locuteur s'ajuste au contexte, à son interlocuteur et connaît différents registres de langue et formes de politesse. En définitive, la compétence pragmatique concerne tous ces axes et veille au bon usage du langage.

3.3. Le développement de la compétence pragmatique chez l'enfant

Le développement de la compétence pragmatique se fait **sur une longue période**. Il commence avant le langage oral sous la forme d'interactions précoces. Il existe une **forte influence de la stimulation sociale, des facteurs socio culturels et des compétences cognitives.** Du fait de ces nombreuses influences, il n'existe **pas de normes précises** du développement de la pragmatique. Cela est dû d'une part aux difficultés pour circonscrire ce domaine très en lien avec d'autres domaines du développement comme les domaines 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).Toutefois on peut distinguer quelques étapes qui ont été analysées par de nombreux auteurs. Ils nous ont permis de mettre en lumière quelques repères temporels, des âges d'émergence approximatifs des compétences pragmatiques et de leur maîtrise. Hupet (2006) souligne que le dialogue ou la conversation constituent un champ d'investigation privilégié pour ce type d'étude car la compétence pragmatique se développerait et s'exprimerait grâce au développement d'habiletés conversationnelles.

Bernicot (1999) établit une **classification en six niveaux** des compétences pragmatiques. Cette classification a été synthétisée dans un tableau par Dardier (2004) :

Niveau	Comportement linguistique et communicatif
1	**Gestion de la production des énoncés**, par exemple corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur. En cas d'échec de la communication, l'enfant ne reformule pas l'énoncé, au mieux, il répète mécaniquement.
2	**Examen de l'effet produit par les énoncés**, par exemple déterminer si l'auditeur a compris ou non et, sinon, reformuler son énoncé.
3	**Test face à la réalité** : décider si un énoncé est adéquat et sinon reformuler.
4	**Apprentissage délibéré :** être capable de faire des jeux de rôle, c'est-à-dire produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant.
5	**Prédire les conséquences des énoncés** : juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou à une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage.
6	**Réflexion sur la production d'un énoncé :** par exemple, expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage.

Tableau 1 : Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur (d'après Bernicot, 1999)

3.3.1. Le développement de la pragmatique préverbale

La pragmatique s'appuie sur des précurseurs très précoces liés à la capacité d'intersubjectivité primaire (Trevarthen et Aitken, 2003). Certaines habiletés commenceraient à se développer très tôt, à savoir **de la période pré linguistique à l'âge de 3 ans**. On peut citer par exemple : l'interprétation des intentions et émotions, l'utilisation du langage pour différents besoins et demandes, l'expression spontanée d'états internes, l'ajustement au statut social de l'interlocuteur (Snow et al., 1996). Dès 24 mois, l'enfant utilise le langage pour soulager certains sentiments pénibles et peut attribuer des

émotions qui ne sont pas les siennes à d'autres personnes ou jouets. En 1990, Kerbat-Orecchioni insiste sur la nécessité d'un contexte interlocutif pour apprendre ces conduites langagières, car l'enfant développerait des compétences communicatives en dialoguant et en s'exerçant. Grâce à ce contexte interactif, vont pouvoir émerger les différentes compétences pragmatiques.

Dore cité par Coquet (2005) définit **9 actes de parole primitifs** réalisés par un mot unique ou par des moyens para-verbaux. Ils sont observables chez l'enfant de 6 à 36 mois :

- *L'étiquetage :* l'enfant regarde dans telle direction, il pointe du doigt, nomme et utilise « ça» et « là» ;
- *La répétition :* l'enfant imite l'adulte et répète ce qu'il dit ;
- *La réponse :* l'enfant répond en souriant, en vocalisant en alternance ;
- *La demande d'action :* l'enfant utilise le geste en regardant l'adulte pour obtenir quelque chose (pointage proto-impératif) ;
- *La demande de renseignement :* l'enfant regarde l'objet, pointe dans telle direction, pose la question « c'est quoi ? ». Il attend une réponse de l'adulte ;
- *L'appel :* l'enfant appelle quelqu'un ou attire l'attention sur lui ;
- *La salutation :* l'enfant salue, offre un objet ou participe à une routine sociale ;
- *La protestation :* l'enfant manifeste son mécontentement en refusant, rejetant ;
- *L'exercice :* l'enfant joue avec sa voix, les sons et les mots.

3.3.2. Le développement de la pragmatique de 0 à 12 ans

3.3.2.1. L'intention communicative, les règles de conversation et la dimension d'informativité

<table>
<tr><th></th><th>L'intention communicative</th><th>La régie de l'échange</th><th>La dimension d'informativité</th></tr>
<tr><td>3 mois</td><td>Attention conjointe. Mise en place de formes d'interactions (Bruner, 1983)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>6 mois</td><td>Actes primitifs de parole (Dore,1974)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9 mois</td><td>Utilisation quasi-exclusive des fonctions instrumentale et régulatoire du langage (Halliday, 1975)</td><td>Début de l'alternance des tours de parole (dans les regards, vocalisations et babillage) (Ninio et Bruner cités par Adams 2002)</td><td></td></tr>
<tr><td>1 an</td><td rowspan="2">Présence d'intentions communicatives pré linguistiques (Coggins et Carpenter, 1981). Utilisation des différentes fonctions du langage (Halliday, 1975). Compréhension des demandes directes et conventionnelles et production de celles-ci. (Bernicot, 1992)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2 ans</td><td rowspan="2">Routines conversationnelles, topicalisation de la conversation et prise en compte du feed back</td><td></td></tr>
<tr><td>3 ans</td><td rowspan="2">Usage d'actes de langage de plus en plus variés (Dardier, 2004) et efficacité en matière d'intention. Adaptation de la forme de la demande en fonction du contexte (Bernicot, 1992).</td><td rowspan="2">Expression claire des émotions. Début de maîtrise de la connexion dans le discours</td></tr>
<tr><td>4 ans</td><td>Alternance des tours de parole acquis et conscience de leurs préalables (Klecan-Aker et Swank cités par Adams, 2002)</td></tr>
<tr><td>5 ans</td><td>Contrôle et feinte des émotions</td><td>Maintien du thème de conversation (Brinton et al., 1986)</td><td>Sensibilité à la continuité référentielle (Hendriks, 1999)</td></tr>
<tr><td>6 ans</td><td>Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte.</td><td>Possibilité d'initiation, de maintien et de clotûre de l'échange</td><td>Organisation de l'information et de son discours. Emergence des marques de cohésion (Fayol, 2000). Début d'un bon usage des formes anaphoriques (Dardier, 2004)</td></tr>
<tr><td>7 ans</td><td></td><td>Maîtrise des marqueurs du discours (Kyratzis et Ervin-Tripp, 1999)</td><td>Don d'informations pertinentes pour aider à la compréhension et à la distinction d'un référent (Adams et Bishop, 1989). Restitution du thème central d'un récit (Liles, 1993)</td></tr>
<tr><td>8 ans</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9 ans</td><td>Maîtrise des actes de langage plus complexes promettre et persuader (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992)</td><td></td><td rowspan="4">Distinction des connaissances partagées des non-partagées et emploi des pronoms adéquats (Hickmann et al., 1995). Amélioration et maîtrise de la cohésion du discours à l'oral (De Weck, 2005). Pertinence et efficacité dans la communication</td></tr>
<tr><td>10 ans</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11 ans</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12 ans</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Tableau 2 : Développement de l'intention communicative, de la régie de l'échange et de la dimension d'informativité de 3 mois à 12 ans

Les enfants, pendant une longue période, interagissent avec les autres d'une façon qui semble aux adultes gauche, inadéquate et qui suscite le sourire. Cela est dû au fait que les enfants n'ont pas encore acquis **les capacités conversationnelles** utilisées dans une conversation adulte. Ces capacités conversationnelles font l'objet d'un apprentissage explicite (Foster, 1990). Le respect des tours de parole, lui, semble être la première caractéristique des interactions acquises par un jeune enfant. Les marqueurs de changement de tour de parole sont donc les marqueurs linguistiques les plus précoces dans le discours de l'enfant (Pak, 1994). Les marqueurs d'épisodes globaux, et tout particulièrement ceux qui marquent les frontières entre les thèmes sont acquis en dernier (Sprott, 1994).

Dans un premier temps, l'enfant rapporte son expérience propre dans son discours, puis l'expérience culturellement transmise et enfin il peut produire un discours rapporté qui n'a aucun rapport avec sa propre expérience. Raconter **un récit** est une tâche complexe pour l'enfant qui doit donner toutes les informations qui n'appartiennent pas à la réalité extralinguistique.

Certaines compétences pragmatiques connaissent un développement plus lent, notamment l'habileté à donner l'information pertinente qui pourrait éclairer ou compléter les informations déjà connues. 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. A partir de 9 ans, il devient **un locuteur pertinent** et efficace dans sa communication (Lloyd et al. cités par Adams, 2002).

3.3.2.2. Le développement du langage littéral, des stratégies de réparation et de l'ajustement

	Le langage non littéral	Les stratégies de réparation	L'ajustement au contexte social
1 an			
2 ans		Début de **renouvellement d'énoncé** à la demande de l'adulte ou si pas d'obtention de ce qui était voulu (Anselmi et al. 1986). Production de **demandes de clarifications**	Usage des **premières formes de politesse** (Bates cité par Adams 2002)
3 ans			Début d'imitation des différents **registres expressifs** à travers des jeux de faire semblant (Veneziano, 2007)
4 ans	Compréhension des formes d'ironie. Capacité à faire des **inférences** et à répondre à des questions qui en témoignent (Duprat et Vigouroux, 2012)	**Demandes de reformulation** systématiques et précises (Monfort et al., 2005). **Réitération de la demande** qui a été refusée en modifiant l'intonation ou en ajoutant une forme ritualisée (Bernicot, 1992)	**Adaptation à l'interlocuteur et au contexte physique**. Modification du mode d'expression usuel quand il y a confrontation à un enfant plus jeune (Dumont, 2008)
5 ans	Dans des situations naturelles, peut faire des **demandes indirectes** (Bernicot et al. 2006)	Capacité à réparer un accident de **chevauchement de parole** (Ervin-Tripp, 1995)	Aptitude à identifier l'élément de la phrase qui la rend plus **polie**
6 ans	Inférences des **significations indirectes** (Eson et Shapiro, 1982), Compréhension des **implicatures avec inférences sémantiques**. Début de compréhension des **formes idiomatiques** (Bernicot et al. 2006). Compréhension facilitée si présence d'indices contextuels (Dardier, 2007). **Compréhension du sarcasme** (Winner, 1988)	**Reformulation de la requête** si elle n'est pas exécutée (Bernicot, 1992)	
7 ans	Comprend quasiment toutes **les demandes indirectes** (Bernicot et Bert-Erboul. 2009)		Adaptation au contexte social, utilise **les registres de langue**
8 ans	Compréhension des **demandes indirectes allusives d'action** (Bernicot et Bert-Erboul. 2009)		**Adaptation du discours à l'âge** du destinataire (Gombert, 1990)
9 ans			Usage complet des **formes de politesse** (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992)
10 ans	Développement **d'habiletés métapragmatiques**. Compréhension d'**expressions idiomatiques** (Bernicot et al. 2009)		

Tableau 3 : Développement du langage non littéral, des stratégies de réparation et de l'ajustement au contexte social de 1 à 12 ans

Depuis tout petit jusqu'à l'âge adulte, l'enfant acquiert un éventail de **registres expressifs**. Ces registres se développent de manière inégale et dépendent du milieu social. Durant sa préadolescence, il développe à des degrés divers un registre propre à cette période.

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). On peut définir l'ordre d'acquisition suivant : l'enfant maîtriserait d'abord les implicatures avec inférence sémantique, puis les demandes indirectes (allusion), et enfin les expressions idiomatiques et implicatures avec inférence ironique. Dans leur article portant sur l'ironie, Recchia et al. (2010) parlent d'un développement tardif de l'ironie qui se déroulerait entre 6 et 10 ans. Ils nous donnent des modèles développementaux concernant les étapes de compréhension d'un message ironique pour un enfant. Dans un premier temps, l'enfant reconnaît que l'énonciation est incongrue dans le contexte, puis il est capable de différencier les erreurs et mensonges de l'ironie. Ensuite, il comprend la fonction de l'énonciation et enfin il saisit la signification et l'intention (il comprend l'ironie). De plus, selon eux, lorsque les enfants ne comprennent pas l'ironie soit ils pensent que le locuteur fait une erreur ou un mensonge, soit ils interprètent littéralement.

Jusqu'à 17 ans, il développe la compréhension des **expressions idiomatiques** et peut les expliquer. Enfin, le développement pragmatique se poursuit bien après l'enfance, contrairement à la phonologie ou la syntaxe.

3.3.3. Les variables du développement de la pragmatique

Il existe d'importantes variables agissant sur le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant. Les plus fréquemment étudiées concernant les aspects pragmatiques du langage sont liées aux caractéristiques des sujets ou des énoncés (Dardier, 2004).

Chez **les sujets**, l'âge, le sexe, le milieu socioculturel, la présence d'un éventuel handicap, le rang de naissance ont une influence certaine sur le développement des habiletés pragmatiques. En effet, la pragmatique se développe sous l'influence d'aspects sociaux, cognitifs, linguistiques et culturels (Adams, 2002).

- Des études ont montré que *le mode de garde* pouvait influencer le développement de ces habiletés en faveur des enfants fréquentant des structures d'accueil extrafamiliales comme les crèches (Marcos et al, 2004). Ce mode de garde permet à l'enfant de rencontrer une variété d'interlocuteurs et de situations, qui sont des stimulations favorisant la prise de parole, l'allongement de ses énoncés et le développement d'habiletés pragmatiques.

-En ce qui concerne *le rang de naissance*, Bernicot (1992) et Ervin-Tripp (1977) ont démontré que les aînés, plus souvent en situations dyadiques, développeraient plus rapidement leur syntaxe et leur vocabulaire. Les cadets, quant à eux, seraient plus avancés sur certains aspects fonctionnels du langage comme la régulation sociale de l'échange, ou le maintien du thème car ils se trouvent plus souvent en situation polyadique ;

-*Les facteurs influençant l'acquisition du langage* comme 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) sont des facteurs importants au niveau pragmatique. La variété des conversations (De Villiers, 2007) occupe également une place prépondérante dans ce développement, elle n'est pas seulement le but de l'acquisition du langage mais en est aussi le moteur (Veneziano, 1999).

On constate ici l'importance que joue le milieu dans lequel évolue l'enfant. L'interaction parents-enfant et l'efficacité de cette communication ont un rôle majeur. La stimulation sociale exerce une influence primordiale sur la diversification et l'enrichissement des habiletés pragmatiques, notamment sur la variété des registres et des formulations.

Pour **les énoncés**, les variables étudiées concernent leur forme linguistique et le type d'acte de langage. L'analyse du contexte a également fait l'objet de nombreuses recherches. La familiarité de l'interlocuteur ou encore le statut des interlocuteurs rencontrés influencent le développement de la pragmatique. Selon Hupet (2006) la capacité pragmatique est d'ailleurs une « capacité d'un individu à effectuer des choix contextuels appropriés de contenu, de forme et de fonction ».

La compétence pragmatique couvre de nombreuses habiletés et se développe tout au long de la vie. Les frontières de sa définition et de son développement restent toutefois floues et cette compétence est sujette à de nombreuses variables. Néanmoins, elle est nécessaire à la communication. Un déficit dans cette compétence sera donc un véritable handicap. Les troubles pragmatiques existent dans de nombreuses pathologies et revêtent différentes formes.

II- PRAGMATIQUE ET PATHOLOGIES DE L'ENFANT

Selon Peter-Favre et Maeder (2002) «La pragmatique est devenue un objet d'étude en soi tout comme le langage formel ou les compétences mnésiques. Elle fait partie des compétences nécessaires à la communication. Sa pathologie contribue au handicap social car la maîtrise du discours s'avère un instrument essentiel à l'intégration de l'individu dans le groupe ». Une atteinte au niveau pragmatique, aura donc des répercussions importantes sur le devenir social de l'individu. Actuellement, les chercheurs considèrent que les développements linguistique et pragmatique suivent des évolutions plutôt indépendantes, en raison notamment de la diversité des troubles que l'on peut observer (De Weck et Marro, 2010). On retrouve donc des troubles pragmatiques dans diverses pathologies. Par ailleurs, Dardier (2004) souligne qu'il est actuellement difficile de fournir une liste exhaustive des pathologies ayant fait l'objet d'investigation dans le domaine pragmatique.

1. Les pathologies développementales

1.1. Le trouble du spectre autistique

1.1.1. Définition du TSA (Trouble du Sprectre Autistique)

« **L'autisme de l'enfant touche ce que l'homme a de plus précieux : la possibilité de communiquer avec autrui** » Lelord, Saubage et Laugier (1990). L'autisme est définit pour la première fois en 1944 par Léo Kanner (1894-1981). Il le décrit comme une affection autonome, spécifique. Selon lui le trouble pathognomonique de l'autisme est l'incapacité à établir des relations de façon normale avec les personnes et les situations. On retient, dans le TSA, (DSM-V, 2013) anciennement intégré dans les TED (Troubles Envahissant du Développement, DSM-IV), trois critères concernant la nature des anomalies du développement, c'est la triade autistique :

- une altération qualitative des interactions sociales ;

- une altération qualitative de la communication ;

- un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

De plus, deux autres critères concernent un retard ou un caractère anormal du fonctionnement débutant avant l'âge de trois ans et une exclusion des diagnostics différentiels. Sous cette nouvelle

proposition de classification, les cliniciens noteraient la sévérité des symptômes cliniques présents dans le TSA (sévère, moyen ou modéré). « Un enfant autiste est un hyperréaliste dans un monde surréaliste » (Peeters, 1997). En effet, ces enfants ne perçoivent que la superficie des choses, des personnes et du langage. La parole est pour eux un objet opaque, « elle représente l'un des axes de travail prioritaire et même chez un enfant qui n'accède pas au langage, l'orthophoniste joue un rôle essentiel » (Rogé, 2008).

1.1.2. Déficit de communication et de la pragmatique dans le TSA

Nous développerons ici, plus particulièrement, le déficit pragmatique constaté chez les TSA. La communication est en effet le problème majeur de ces enfants et selon Rogé (2008), « le niveau pragmatique est le plus atteint chez les personnes autistes ». Les troubles atteignent l'ensemble de la compréhension et de l'expression du langage (Monfort et al., 2005) et ils sont généralement sévères. Toutefois cela ne revient pas à dire que l'enfant ayant un TSA ne communique pas du tout. Wetherby et Prutting (1984) ont démontré qu'ils communiquent d'une manière différente des autres enfants. Chez eux, les comportements à visée d'attention conjointe sont rares et ceux ayant pour but la régulation comportementale sont élevés.

On constate chez les enfants porteurs d'autisme un défaut d'**ajustement, de prise en compte du contexte et de généralisation.** Vermeulen (2005) précise que pour eux « chaque situation rencontrée est nouvelle, unique et sans relation avec le passé ».

Les enfants avec autisme présentent un déficit dans la recherche de **l'information pertinente**. Pour eux, il est très difficile de résumer un évènement ou de donner les bons indices nécessaires à la compréhension de l'interlocuteur. Ils ont tendance à donner une multitude de détails. Leur communication est, en effet, très peu efficace (Monfort et al., 2005). Ces difficultés ont d'importantes répercussions scolaires (George, 2011).

La compréhension du **langage indirect** est altérée chez les enfants avec autisme. Dennis et al. (2001) montrent leur difficulté à inférer des sous-entendus et donc à accéder à l'implicite. Ils vont souvent comprendre au première degré et non au sens figuré. Au moment de l'adolescence, ces difficultés vont souvent avoir des incidences sociales car l'enfant sera en décalage avec ses pairs.

Au niveau **conversationnel**, ils éprouvent pour la plupart d'entre eux des difficultés à respecter l'alternance des prises de parole et à maintenir ou changer de thème. Ils ont tendance à poser des questions ou faire des commentaires inappropriés et à couper la parole à leur interlocuteur

(George, 2011). Ils ont donc tendance à ne pas respecter le principe de coopération de Grice en transgressant les maximes conversationnelles de relation ou de quantité. Ces symptômes sont fréquents voire permanents et l'enfant trouve peu de bénéfices dans l'aide de l'adulte (Monfort et al., 2005).

1.2. Le trouble de la communication sociale (pragmatique) introduit par le DSM V

En 2005 déjà, Monfort et al. nous signalent un débat sur l'existence d'un Touble Pragmatique du Langage et sur la place qu'il faut lui accorder dans le continuum des troubles entre les TED et les dysphasies. Dans cette optique, le DSM-V décrit, pour la première fois en 2013, une catégorie diagnostique nommée « troubles de la communication sociale (pragmatique) ». Cet ajout vise à cibler les personnes qui présentent des difficultés de **communication et de socialisation**, en l'absence de comportements stéréotypés ou répétitifs qu'on trouve chez une personne ayant un trouble du spectre autistique. Le trouble du spectre autistique doit donc être exclu avant de diagnostiquer un trouble de la communication sociale (pragmatique). La traduction de la description du trouble de la communication sociale du DSM-V se trouve en annexe de ce mémoire.

1.3. Les dysphasies

1.3.1. Définition

Les dysphasies développementales sont définies comme **un trouble « structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral ».** Cela commence dès les premiers stades de la communication et persiste selon différents degrés au cours de l'évolution de l'enfant (George, 2007). Toutefois, leur définition comme une seule entité clinique pose problème (Piérart, 2005). Le critère commun serait l'apparition tardive du langage avec un développement très lent de celui-ci, un caractère déviant et une absence de facteur causal. Les dysphasies présentent divers degrés de gravité et de particularités sémiologiques, elles sont classées dans des groupes. Le DSM-IV les définit en excluant certains déficits tels que le déficit intellectuel, le déficit auditif, une malformation des organes phonateurs, une lésion cérébrale acquise, des troubles psychopathologiques graves de type psychotique ou une carence éducative ou affective.

1.3.2. Dysphasie et pragmatique

Ces enfants présentent des troubles pragmatiques concernant **différents aspects de la gestion des conversations**. Ils ont des difficultés à initier une conversation, alors que leurs capacités linguistiques le leur permettraient (Conti-Ramsden et Gunn, 1986), ou à introduire des nouveaux topics (Radford et Tarplee, 2000). Suite à des pannes conversationnelles, les enfants dysphasiques ont tendance à significativement moins produire de réparations que leurs pairs sans troubles. On constate également, chez les enfants dysphasiques, des troubles discursifs relatifs à la planification et l'utilisation d'unités linguistiques (De Weck et Rosat, 2003). En outre, ils montrent des difficultés dans **le traitement de l'information et l'informativité**. Ils ont tendance à répondre moins souvent de façon adéquate aux questions qu'on leur pose.

1.3.3. Cas particulier de la dysphasie sémantique-pragmatique

Monfort et al. abordent en particulier la dysphasie sémantico-pragmatique, dans laquelle les enfants présentent « des difficultés pour interpréter le langage en fonction du contexte, une phonologie et une syntaxe non affectées, des habiletés conversationnelles inadéquates, des difficultés pour maintenir un sujet de conversation, etc. » (2005). On nomme cette dysphasie *« le coktail party syndrom »*. Les enfants présentant ce type de dysphasie ont à première vue un langage verbal fluide, leurs énoncés sont syntaxiquement et phonologiquement corrects. Toutefois leur langage est **peu communicatif et souvent inadapté au contexte.** Leur fonction de formulation est atteinte. Leur trouble de la pragmatique est majeur. On constate que leur discours est inadapté et paraît incohérent. Leur compréhension du discours d'autrui est également altérée. Ces enfants parlent souvent seuls avec un discours composé de formules plaquées et d'associations étranges, ils présentent parfois des persévérations, des écholalies et un jargon. Le langage peut être perçu comme pédant car ils emploient un vocabulaire sophistiqué. Le second degré et la métaphore ne leur sont pas accessibles.

1.4. Les troubles des conduites et des comportements : le TDAH

1.4.1. Définition

Le trouble du déficit de l'attention et hyperactivité (TDAH) est **un trouble chronique et persistant du développement** qui se caractérise par une incapacité à porter une attention et une concentration soutenues, de la distractibilité, une pauvre organisation à la tâche, de l'agitation, de

l'impulsivité, et une faible tolérance à la frustration (DSM-IV-TR, 2000 et DSM V, 2013). Le TDAH se divise en trois sous-types soit :

- à prédominance inattentive ;

- à prédominance impulsive / hyperactive ;

- de type combiné.

Il s'associe fréquemment à une altération des fonctions cognitives et un retard spécifique du développement de la motricité du langage (CFTMEA R-2000).

1.4.2. TDAH et pragmatique

Du fait de leurs symptômes, ces enfants ont des difficultés à **attendre leur tour pour parler**, à prendre en considération leur interlocuteur et faire des réponses adaptées au contexte. On retrouve également un **déficit d'interprétation** des informations sans réel trouble de la compréhension, ces enfants ont du mal à contrôler l'exactitude de l'information. Enfin on constate chez eux un échec au niveau des facultés de **planification, d'organisation et de séquentialité de l'information**.

2. Les troubles du développement cognitif

2.1. La déficience intellectuelle

2.1.1. Définition

La déficience intellectuelle peut être isolée ou dans le cadre d'un syndrome (syndrome de Williams ou de l'X fragile). C'est un trouble qui **inclut un déficit intellectuel ainsi qu'un déficit touchant le fonctionnement adaptatif dans les domaines conceptuels, sociaux et pratiques**, débutant pendant la période développementale.

2.1.2. Pragmatique et déficience intellectuelle

Cette pathologie, à l'exception de la déficience intellectuelle profonde, ne touche pas l'appétence à communiquer ni l'investissement dans des activités sociales. Cependant, certains

aspects de la déficience intellectuelle altèrent les habiletés pragmatiques du sujet. Ainsi, d'après Monfort et al. (2005) :

- La dysharmonie entre le développement affectif et émotionnel et les capacités cognitives et langagières, peut entraîner des difficultés de **compréhension et d'expression des émotions complexes et des normes sociales subtiles** ;

- La réduction des capacités d'apprentissage peut entraîner un appauvrissement du stock lexical indispensable pour la compréhension et l'expression des nuances. Cela engendre donc des difficultés à **s'adapter aux situations** ;

- Les difficultés cognitives entraînent la perturbation de certains processus mentaux. Cela a un impact sur **la prise d'information, la planification du discours et sur la confrontation des points de vue**.

On constate donc chez ces enfants des difficultés dans la compréhension d'énoncés longs et complexes, dans la compréhension des mensonges, de l'ironie, des allusions et des métaphores non usuelles et des difficultés d'ajustement au contexte (Monfort et al., 2005).

3. Les troubles neurologiques acquis

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

3.1. Lésions cérébrales néonatales : l'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC)

3.1.1. Définition

Pour Maréchal et Crouail. (2006), l'infirmité motrice cérébrale (ou paralysie cérébrale) « est la conséquence d'une atteinte multifocale des zones sensorielles et motrices du cerveau ». Si l'on se réfère à Tardieu (1968), elle caractérise les **enfants d'intelligence normale atteints d'une infirmité motrice liée à une lésion centrale acquise** en début de vie, non évolutive et non héréditaire. Si les lésions cérébrales n'évoluent pas, en revanche leurs conséquences évoluent et se dévoilent tout au long du développement de l'individu. Les atteintes sont à l'origine de troubles du tonus postural, de

la coordination et de la présence de mouvements anormaux. Ces troubles moteurs sont associés à des séquelles neuropsychologiques.

3.1.2. IMC et troubles pragmatiques

Chez l'enfant IMC, la pragmatique est perturbée dès le plus jeune âge. Différents paramètres sont altérés (Crunelle citée par Dacquin et al. en 2010) :

- La posture d'accordage de la petite enfance n'est pas normale, **le langage corporel** est nettement diminué voire différent de la normale ;

- **L'alternance conversationnelle** est perturbée par la lenteur des réponses de l'enfant ;

- **La prosodie émotionnelle** peut être difficilement perceptible pour l'enfant IMC, ce qui ne lui permet pas de se l'approprier et de l'utiliser.

Selon Rondal et Seron (1999) : « il n'est pas exagéré d'avancer que les enfants IMC sont en général de piètres interlocuteurs pour leurs partenaires sociaux, et cela dès leur plus jeune âge ».

3.2. Lésions cérébrales acquises

3.2.1. Définition de l'aphasie de l'enfant

Parmi les lésions cérébrales acquises, nous pouvons citer l'AVC de l'enfant. Il peut entraîner une aphasie. Les aphasies de l'enfant **surviennent après acquisition de certaines capacités langagières et sont donc consécutives à une souffrance lésionnelle** qui, dans la majorité des cas, se situe dans l'hémisphère gauche (Gil, 2010). Elles touchent, généralement, plus l'expression que la compréhension. L'évolution est souvent favorable mais on constate des retentissements au niveau des apprentissages scolaires.

3.2.2. Lésions cérébrales acquises et pragmatique

Il existe, chez les enfants aphasiques, **une atteinte de la pragmatique conversationnelle** qui concerne un défaut d'informativité, d'initiative et d'ajustement. La pragmatique fait partie des priorités de rééducations chez ces enfants.

4. Pathologie sensorielle : la surdité précoce

4.1. Définition

La surdité touche chaque année près de huit cents enfants à la naissance (INPES, 2005). **La surdité est la première cause de handicap sensoriel chez l'enfant, elle entrave le développement de sa communication et son accès au langage** (INPES, 2005). L'INSERM rapporte que 40% de ces surdités sont sévères et profondes et trois quarts d'entre elles sont d'origine génétique (Dumont, 2008). Parmi elles, 75% sont isolées, 25% sont syndromiques (Blanchard et al., 2012). Aujourd'hui, les pratiques dans ce domaine ont beaucoup évolué avec le progrès des implants cochléaires et des prothèses auditives, les programmes de prise en charge précoce et les avancées de la génétique (Mondain et Brun, 2009)

4.2. Surdité et pragmatique

Au départ, le bébé a la même appétence à la communication qu'un bébé typique. Les troubles pragmatiques vont se retrouver chez l'enfant ou l'adolescent **au niveau des acquisitions des formes sociales et culturelles du langage oral et de leur usage en interaction** avec les entendants (Monfort et Juarez, 2003). La surdité a, en effet, une influence sur l'acquisition de différents registres expressifs par manque d'accès naturel à des modèles extérieurs. L'orthophoniste se doit d'agir sur les conséquences langagières et comportementales de la surdité, elle a également un rôle de dépistage. Vieu et al. (2012) rappellent que le but ultime de la prise en charge d'un enfant sourd est l'intégration sociale de l'enfant.

Les troubles pragmatiques se retrouvent dans de nombreuses pathologies de l'enfant. Etant donné que la pragmatique fait partie des compétences nécessaires à la communication, l'altération de certaines de ces habiletés engendre un handicap social. L'intégration de l'individu dans le groupe dépend, en effet, de la maîtrise du discours et de la communication. Il est donc primordial d'évaluer et de diagnostiquer ces troubles afin de pouvoir proposer, à ces enfants, une prise en charge adaptée.

III- EVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES DE L'ENFANT EN ORTHOPHONIE

Dans le domaine de la pathologie du langage, on évaluait en priorité l'aspect formel du langage (la syntaxe et la phonologie). Au fil du temps et des recherches, les préoccupations se sont élargies à l'évaluation de l'aspect fonctionnel en accordant un intérêt tout aussi grand à l'usage du langage en contexte. A partir de là, des champs nouveaux d'observations et de recherches ont pu être envisagés, ouvrant ainsi de nouveaux horizons et élargissant les domaines de l'orthophonie. L'évaluation est une phase essentielle et rigoureuse. C'est un acte clinique qui va nous permettre d'apprécier les performances pragmatiques du patient au moyen de grilles d'analyse et de tests.

1. Pourquoi évaluer ?

Un diagnostic de trouble du langage repose sur une évaluation précise de la sévérité des difficultés avec lesquelles l'enfant traite les diverses structures du langage. Avec une évaluation classique, l'objectif est de préciser les caractéristiques structurales du langage sous toutes leurs facettes, aussi bien en expression qu'en compréhension Les fonctions de l'évaluation sont de **confirmer la réalité du trouble, vérifier son éventuelle spécificité et tenter de le classer** (Piérart, 2005).

La pragmatique serait la force motrice derrière le choix des éléments (phonèmes, mots et significations). Elle sert donc de fondement général à la compréhension et à l'expression du langage. En effet, des difficultés linguistiques pourraient s'expliquer par un défaut au niveau de la compétence pragmatique. Par ailleurs, là où les aspects formels du langage sont à priori préservés, il peut y avoir des difficultés d'utilisation du langage. **La dimension pragmatique doit donc être prise en compte par l'orthophoniste lors du bilan et tout au long de la prise en charge** (Coquet, 2005). Hupet (2006) qualifie le développement de ce type d'évaluation de **« besoin urgent ».**

2. Comment évaluer ?

2.1.Les différents types d'évaluation selon Piérart (2005)

Les outils utilisés pour un examen clinique peuvent prendre différentes formes : tests, grilles d'observation, compte rendus parentaux, recueil de corpus, et examen clinique. Piérart (2005) propose trois démarches d'évaluation :

- L'évaluation descriptive fournit une description de la sémiologie des troubles en références à des grilles qualitatives et aux connaissances de l'examinateur. A l'issue de cette évaluation, l'examinateur peut proposer un étiquetage des troubles et des hypothèses étiologiques ;

- L'évaluation normative donne la possibilité de situer l'enfant par rapport aux autres enfants de son âge. Elle apprécie les performances de l'enfant, les compare à la norme d'âge et donne l'importance de l'écart par rapport à cette norme. Elle permet de confirmer la réalité du trouble ;

- L'évaluation critériée a plus de valeur prédictive et diagnostique que les autres car elle est plus précise. Elle mesure les performances de l'enfant par rapport à des objectifs hiérarchisés dans un curriculum d'apprentissage (Grégoire, 2005). Cette démarche fait référence à une théorie de développement du langage ou à un descriptif des procédures d'apprentissage. Très peu d'évaluation de ce type sont disponibles en orthophonie aujourd'hui (Piérart, 2005).

2.2.Rappel sur les propriétés métriques d'un test

Pour qu'un test soit fiable il faut qu'il réponde à un certain nombre de qualités. Alain Dubus les définit dans son « Guide pratique pour l'analyse d'épreuves ou de tests à l'usage des étudiants et des chercheurs en orthophonie » en 2008 :

- **La fidélité** est la constance des résultats obtenus au même test par le même sujet au même moment. Les résultats sont réitérables même si les conditions d'examen changent. Il doit exister une reproductibilité intra-observateur, on doit obtenir les même résultats quand on administre le même test au même patient ainsi qu'une reproductibilité inter-observateur, les résultats ne doivent pas varier en fonction de l'investigateur ;
- **La sensibilité :** le test doit avoir une finesse discriminative. Un outil est plus ou moins sensible selon qu'il permet plus ou moins de catégories pour le classement des sujets et donc la différenciation. Il y a une sensibilité interindividuelle, une plus ou moins grande capacité à

faire apparaître des différences entre les individus et une sensibilité intra-individuelle, une plus ou moins grande capacité à faire apparaître des différences chez un même sujet à des moments différents ;

- **La validité :** le test mesure bien ce qu'il doit mesurer. Il y a quatre aspects dans cette validité :

  - sémantique : les items doivent être pertinents. Ils doivent avoir un rapport avec ce qu'ils prétendent estimer,

  - contextuelle : les protocoles et situations de passation auprès des publics cibles doivent être définis afin d'obtenir des conditions reproductibles pour réduire le plus possible le biais de situation,

  - statistique interne : c'est l'étude des qualités métriques et statistiques des items et leur agencement entre eux,

  - statistique externe : elle s'appuie sur la comparaison des résultats obtenus à l'épreuve et ceux obtenus par les mêmes individus à la même époque à d'autres épreuves déjà validées ou avec d'autres observations ou une re-passation ultérieure de la même épreuve pour s'assurer la fidélité du re-test (Dubus, 2008) ;

- **La standardisation :** pour pouvoir comparer les résultats à un test de différents sujets, il est indispensable que les sujets aient été testés dans les mêmes conditions. Ainsi, les consignes à chaque épreuve, le matériel utilisé, les règles de cotation et les procédures de calcul doivent être identiques pour tous. C'est la standardisation des procédures de passation et de cotation qui permet de respecter des conditions identiques. (Grégoire, 2009) ;
- **La normalisation :** il s'agit du relevé des valeurs caractéristiques d'une mesure sur une population nombreuse servant de référence, en vue de pouvoir ultérieurement positionner rapidement un sujet par rapport à cette population. (Estienne et Piérart, 2006).

2.3.Le contexte d'évaluation

Lors d'un bilan orthophonique, l'enfant est placé dans une situation contrainte. Cela met donc en jeu un contexte d'effort (Piérart, 2005). Il est essentiel de définir rigoureusement le matériel, les consignes, le rôle des interlocuteurs et la durée d'évaluation. De plus, le ou les tests utilisés doivent pouvoir situer l'enfant par rapport à une norme, ils doivent être étalonnés. Un test normé sans étalonnage est comme un thermomètre sans graduation (Grégoire, 2005).

3. Les conclusions d'un bilan orthophonique

L'examen clinique donne lieu à :

- des résultats quantitatifs qui situent le patient par rapport à une norme ;
- des résultats qualitatifs qui mettent en évidence les déficits et compétences du patient ainsi que les comportements et stratégies adoptés face au trouble ;
- une recherche causale : tout comportement est analysé à partir d'un modèle théorique, permettant de faire des hypothèses quant aux facteurs de dysfonctionnements.

Pour ces conclusions, « **Aucun diagnostic, aucun projet thérapeutique, aucun suivi d'évolution ne peut se passer d'une évaluation rigoureuse, faisant référence à des tests étalonnés, donnant des indications quantitatives et qualitatives et transmise par écrit de façon lisible**. » (Billard et Touzin, 2004).

4. Les différents outils existants d'évaluation pragmatique des enfants de 8 à 12 ans

Une approche pragmatique de l'évaluation des capacités langagières implique des liens entre la forme d'un énoncé et le contexte de communication. L'observation clinique doit envisager trois orientations : le but des productions langagières, leur contenu et la manière de s'exprimer. Plusieurs auteurs ont donc étudié ces orientations par des moyens différents (grilles, inventaires, épreuves, analyses, etc.). Un certain nombre de matériel tente d'évaluer la pragmatique des enfants.

4.1.Les grilles

Les grilles d'évaluation de la pragmatique présentent de nombreux avantages. Selon Monfort et al., en 2005, il est intéressant de les utiliser car elles sont complétées par des personnes qui connaissent bien l'enfant et les comportements ciblés appartiennent à des situations quotidiennes. Ce sont également des outils simples à appliquer et qui demandent peu de temps. Toutefois ces grilles n'excluent pas la subjectivité, il est donc important qu'elles soient complétées par différentes personnes. Néanmoins, parfois, même des personnes entraînées peuvent répondre différemment car les items sont souvent imprécis. Il existe actuellement plusieurs propositions. Certaines détaillent les

fonctions du langage et donnent une idée sur les performances de l'enfant d'autres se basent sur une liste de comportements inadéquats et de troubles de la pragmatique.

4.1.1. Les grilles d'observation

Elles définissent un ensemble de critères couvrant plusieurs domaines de la gestion du discours. Elles proposent également une formalisation de ces critères sous la forme d'un protocole standardisé permettant d'estimer la présence ou la fréquence de certains comportements (De Weck, 2005).

La grille d'observation de comportements pragmatiques de Weinrich, Glase et Johnston (1986) est spécialement destinée à des adolescents. Elle évalue 57 comportements pragmatiques d'après six thèmes: le maniement du sujet, la conversation, le registre, la forme syntaxique, le langage efficace, la communication non-verbale. Cette grille permet de cerner l'appétence communicationnelle de l'enfant et de classer ses troubles selon leur nature structurelle ou fonctionnelle. Cependant, la grille trop chargée ne permet pas une analyse synthétique du profil pragmatique de l'enfant et cette analyse qualitative binaire est relativement imprécise.

La Liste de Contrôle du Langage Pragmatique de Tattershall (1988) permet l'évaluation et l'identification des problèmes pragmatiques chez les écoliers. Elle mesure la déficience relative de 36 comportements pragmatiques en appréciant leurs occurrences. Ils sont classés en quatre catégories : introduction du sujet, maintien du sujet, buts variés et manifestations non verbales. Après avoir observé l'élève participer à quelques conversations on indique la fréquence de ces comportements suivant s'ils se manifestent fréquemment, parfois, rarement ou jamais. Cependant, l'analyse qualitative que le thérapeute doit faire de ces items est très subjective.

Le Pragmatic Protocol de Prutting et Kirchner (1987) est une taxonomie descriptive qui réunit 30 paramètres organisés en trois catégories :

- les aspects verbaux : actes de langage, gestion du topic, tours de parole, niveau lexical et variations stylistiques ;
- les aspects paralinguistiques : intelligibilité et prosodie ;
- les aspects non verbaux : kinésie et proxémie.

Cette observation est menée dans le cadre d'une conversation entre un enfant et un partenaire familier. Chaque paramètre est qualifié d'approprié ou non approprié. Cette grille permet la mise en évidence des habiletés et des manques sur le plan pragmatique dans une perspective thérapeutique.

Toutefois la gravité des déficits observés ne peut pas être appréciée, elle doit donc être complétée par une autre évaluation (De Weck, 2005).

Le Profil des Troubles Pragmatiques (PTP) de Monfort et al. en 2005 évalue la pragmatique de la communication en distinguant l'analyse du versant réceptif et celle du comportement actif de l'enfant :

- Réceptif : compréhension (ironie, métaphore,…), trouble des interactions sociales (sensibilité sociale, règles sociales) ;
- Expressif : trouble de l'expression verbale (informativité, sémantique, registres, ajustement, prosodie,…).

Par ailleurs, c'est un instrument uniquement descriptif des troubles et il est relativement difficile à réaliser en séance d'orthophonie.

La liste de Wetherby et Prutting, 1984 a été traduite par Livoir-Peterson puis par Fernandès. L'observation se fait lors d'une situation de jeu semi-structurée filmée. Elle est destinée à des enfants ayant accédé au langage ou non. Cette grille étudie la communication intentionnelle de l'enfant (la communication en interaction et la communication privée) et les comportements expressifs ne constituant pas une communication intentionnelle. Puis ces comportements sont classés selon leur fonction de communication. Elle donne un profil de communication fonctionnelle.

Le Questionnaire « Evaluation de la Communication (ESO) de Dewart et Summers 1988 a été révisé par les auteurs en 1997. Il s'agit d'un questionnaire destiné aux parents et complété par le praticien dans le but d'explorer la communication des enfants ayant jusqu'à 10 ans. Il est constitué de quatre parties qui analysent les fonctions de la communication, la réponse à la communication, l'interaction et la conversation, les variations contextuelles. Elle présente des items plus précis que les autres grilles avec des questions ouvertes. Selon Monfort et al. (2005), l'interprétation du profil global est plus difficile mais elle fournit une information ample et plus ciblée que les autres grilles pour le clinicien.

Letts et Reid (1994) ont établi **un inventaire sur la base de conversations et d'activités structurées**. Il permet de repérer des comportements déviants lors d'une interaction entre l'enfant et un adulte en mettant en évidence les moments où l'information n'est pas échangée de manière adéquate. Il se compose de trois catégories :

- les réponses à une initiation : changement radical de thème, réponse inattendue mais en lien, réponse trop spécifique ou trop générale, manque de sélection des informations, séquences parallèles ;

- les problèmes dans la gestion des séquences d'interaction plus longues : intervention inadéquate, non-compréhension des implications d'une intervention ;
- les inadéquations de sens : confusions lexicales, confusions dans les pronoms ou les prépositions, contradictions. Cette grille pointe les difficultés de l'enfant et donne une idée de l'efficacité de sa communication. Toutefois cet inventaire se compose d'une liste de critères sans formalisation finale des observations, il ne fait pas référence à une norme et ne permet donc pas de situer l'enfant.

Certains inventaires sont dits focalisés. Ils se fondent sur un aspect particulier de la dimension pragmatique comme le **Inventory of Communication Acts-Abridged (INCA-A) de Ninio et al. (1994)**. Il permet de coder les interactions naturelles entre enfant et adulte et interpréter les déficiences au niveau des fonctions de communication en classant les actes de langage de l'enfant.

4.1.2. Les questionnaires adressés aux proches

Il est intéressant de compléter l'évaluation clinique par une observation de la part des personnes familières de l'enfant. Cela peut être les parents, les grands-parents, l'enseignant ou les thérapeutes (De Weck, 2005).

La Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop et son équipe en 1998 a été révisée par Bishop en 2003 (CCC-2). (Une traduction française par Maillart en 2003). La dernière version se compose d'un regroupement des items en 10 catégories. Le barème a été construit pour des enfants de 4 à 16 ans qui ont accès au langage. On y répond de quatre façons : « ne s'applique pas », « s'applique peu/quelquefois », « s'applique tout à fait », ou « ne sait pas ». Elle évalue :
- la structure du langage (parole, phonologie et syntaxe) ;
-les difficultés pragmatiques (initiation de la conversation, cohérence, stéréotypie, contexte conversationnel, rapport conversationnel) ;
- les aspects non linguistiques (relations sociales, centre d'intérêts).
Cette grille est un hétéro questionnaire à destination des familles et des équipes de prise en charge. Elle permet de distinguer les enfants souffrant de troubles linguistiques purs de ceux souffrant de troubles fonctionnels. Elle concerne plus les difficultés de l'enfant que ses points forts mais permet de dresser un profil très complet de la communication (George, 2011). Malgré ses limites, elle est aujourd'hui la proposition d'évaluation la plus fine et élaborée dans le domaine de la pragmatique.

La grille à double entrée de Cuny et Gasser (2000) se présente sous la forme d'un entretien dirigé proposé aux parents dans le but d'investiguer les capacités verbales et non verbales de

l'enfant. Cette grille présente d'une part, la situation particulière de communication et, d'autre part la manière d'y répondre. Cela permet de recueillir les modes de communication de l'enfant surtout sur le plan de la demande.

Toutefois les troubles pragmatiques de l'enfant ne dépendent pas seulement des habiletés de l'enfant mais aussi de celles de l'adulte à comprendre et interpréter les intentions de celui-ci, à l'aider à formuler sa pensée et à ajuster son langage à ses besoins (Monfort et al., 2005). L'évaluation de la réponse de l'entourage est tout aussi difficile que celle des habiletés de l'enfant. Il existe très peu d'instruments qui répondent à ces objectifs. Monfort et al. proposent donc une grille que le thérapeute peut remplir en observant les interactions entre proches et enfant et qui peut également servir d'auto-évaluation. Les items concernent les capacités de compréhension des messages de l'enfant, le feed-back correctif, le rythme de parole, l'intonation, la communication non verbale, l'ajustement, le dirigisme, les stratégies de réparation, le rythme des échanges, le contact visuel, l'attitude et les conflits.

4.2. L'analyse conversationnelle

Assessment of language impaired children's conversations (ALICC) par Adams et Bishop et 1989. Cet outil permet d'évaluer de manière quantitative la structure de l'échange, les tours de parole, les réparations grâce à un codage des conduites conversationnelles en différentes catégories. Cependant, selon Monfort et al. (2005), elle est très difficile à appliquer en clinique car on ne sait pas quel échantillon choisir, quelle doit être son extension et quels sont les paramètres évolutifs des habiletés pragmatiques normales. Cette analyse est donc longue et difficilement applicable à une pratique quotidienne.

4.3.Un logiciel d'étude des capacités pragmatiques : le L.E.C.P.C

Ce logiciel d'évaluation des capacités pragmatiques en compréhension a été mis au point par Laval et al. (2005), ingénieur au Laboratoire Langage et Cognition associé au CNRS. Cette nouvelle évaluation expérimentale informatisée permet de répondre aux contraintes d'adopter une rigueur méthodologique tout en préservant les conditions naturelles des interactions. Ce logiciel se destine aux enfants de 4 à 10 ans. Il a pour but d'apprécier les capacités pragmatiques et méta pragmatiques des enfants. Il se compose de 16 histoires avec :

- une épreuve de complément d'histoires : choix d'une image ;

- une épreuve d'explication verbale.

Ces épreuves utilisent le langage non littéral : les expressions idiomatiques et les demandes indirectes. Il évalue donc de manière globale les capacités pragmatiques et méta pragmatiques de l'enfant mais est, pour l'instant, seulement à l'état expérimental.

4.4.Des épreuves standardisées

Les cliniciens ont tenté d'élaborer des outils ayant les caractéristiques des tests. Ce but est toutefois difficile à atteindre dans le domaine de la pragmatique. Certaines tentatives ne sont donc pas satisfaisantes et bien souvent les critères reconnus ne considèrent qu'un aspect partiel de la compétence pragmatique (De Weck, 2005). Coquet (2004) précise qu'une évaluation qualitative n'est pas suffisante pour établir un diagnostic, c'est pourquoi il est important d'utiliser des tests standardisés lors du bilan orthophonique.

Le Test of Pragmatic Language (TOPL) de Phelps-Terasaky et Phelps-Gunn (1992) utilise des situations prototypiques que l'enfant doit résoudre oralement. Cet outil standardisé s'adresse à des enfants de 5 ans à 13 ans 11 mois. Sa durée de passation est d'environ 45 minutes. Par le biais d'une mise en situation de communication, il conduit à l'analyse des aptitudes sociales langagières : 44 items permettent d'évaluer aussi bien la compréhension de mots difficiles que le raisonnement verbal, l'adéquation du message à l'audience et la compréhension d'actes de langage. Il ne permet cependant pas une évaluation détaillée de telle ou telle habileté pragmatique spécifique. Cependant, il a été révisé en 2007 et est devenu **le TOPL2**. Cette révision a permis d'élargir la population testable : de 6 à 18 ans. Il se présente sous la forme de stimuli visuels et narratifs présentés sur des planches représentant des scènes interactives. Il permet d'observer de façon dichotomique l'utilisation ou non d'indices contextuels dans le raisonnement pragmatique.

Le Reporter's Test de De Renzi et Ferrari en 1979 évalue la communication référentielle. L'enfant doit décrire à un interlocuteur aveugle ce qu'est en train de faire une autre personne. Ce test propose seulement une évaluation partielle sur une habileté déterminée (Monfort et al., 2005) et il demeure trop éloigné d'une situation réelle (Marchal et al, 2006).

Le Test Lillois de Communication (TLC) de Rousseaux et al. (2001). Ce test est à l'origine destiné aux adultes mais il a fait l'objet d'une adaptation et d'une normalisation chez l'enfant âgé de 9 à 11 ans (Laval et al., 2005). Ce test analyse l'attention et la motivation à la communication, la communication verbale et non verbale, et surtout l'influence des troubles spécifiques (par exemple

une perte d'intelligibilité ou une atteinte des feed-back verbaux) sur la communication duelle dans un contexte d'interaction naturelle. La performance communicationnelle est évaluée dans trois conditions successives : une interview dirigée, une discussion ouverte et une situation inspirée de la PACE (Promoting Aphasic Communicative Effectiveness).

Epreuve de compréhension d'expressions idiomatiques de Kerbel et al. (1996). C'est une épreuve d'évaluation partielle qui se concentre sur une seule habileté pragmatique : la compréhension d'expressions idiomatiques. (Monfort et al., 2005).

Le Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman (1985) : Ce test canadien, traduit par Montpetit en 1993, s'adresse à des enfants de 3 à 8 ans et est normalisé. Il permet d'évaluer de manière générale les compétences pragmatiques des enfants par le biais de quatre situations structurées de conversation. Le test de B. Shulman fera l'objet de notre étude développée dans la partie suivante.

L'évaluation de la compétence pragmatique doit se plier aux mêmes règles que l'évaluation des autres compétences du langage. Il existe aujourd'hui de nombreuses grilles et quelques tests afin d'évaluer cette compétence. Cependant aucun d'entre eux ne s'effectue en situation de conversation. Le Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman est le seul proposant ce type d'évaluation. Ce test est limité à une petite tranche d'âge et nécessiterait une adaptation pour des enfants plus âgés.

B- PROBLEMATIQUE ET OBJECTIF

I- Problématique

Un des besoins urgents en clinique du langage est de développer des méthodes diagnostiques et des procédures thérapeutiques permettant d'aborder ces troubles qualifiés de « pragmatiques » (Hupet, 2006). La pragmatique est l'utilisation fonctionnelle du langage, on sait que cette utilisation est particulièrement touchée dans les Troubles Envahissant du Développement ainsi que dans le trouble de la communication décrit dans le DSM-V et dans bien d'autres affections du langage. Le test de Shulman permet d'évaluer les habiletés pragmatiques chez ces enfants de 3 à 8 ans par le biais de quatre situations. Toutefois, dans son livre *Evaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne* (2012), Pradat-Dielh et al. font état d'un « manque d'outils équivalents au Shulman chez l'enfant plus âgé ». Certains outils que nous avons présentés précédemment existent mais ceux-ci sont trop éloignés d'une situation réelle. Les tests existants se renseignent le plus souvent sur le profil cognitif des enfants ou leur équipement mais insuffisamment sur leur adaptabilité en vie quotidienne. Face à ce manque de matériel, il serait intéressant de standardiser des épreuves du test de Shulman pour des enfants plus âgés (de 8 à 12 ans) afin d'évaluer leurs habiletés pragmatiques. **Le but de ce travail est de modifier deux des épreuves du Test de Shulman (épreuves de discussions réelles) afin de les adapter aux enfants plus âgés (de 8 à 12 ans) et de proposer cette nouvelle version à un groupe d'enfants de 8 à 12 ans.**

II- Objectif

Notre adaptation se focalisera donc sur les deux situations de discussion réelle du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman. Notre objectif est donc de **modifier ces deux épreuves pour qu'elles soient au plus près du développement pragmatique de notre population, ce qui nous permettra de dégager des pistes à suivre pour une future éventuelle normalisation de nos propositions.**

C- MATERIEL ET METHODE

Dans ce mémoire, nous nous sommes focalisés sur les **deux discussions réelles autour des activités de dessin et de construction** du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman décrit précédemment. L'adaptation des deux autres épreuves pour la même population fera l'objet du mémoire de Coline Tognet (à paraître en 2014). Pour réaliser cette adaptation nous avons procédé en trois étapes :

- Pré-Test : le Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman (pour les 3 à 8 ans) administré à une population de 8 à 12 ans ;

- Adaptation : motivée et argumentée par les résultats du pré-test et les données de la littérature ;

- Test de l'adaptation sur une population de 8 à 12 ans.

I- LE TEST DES HABILETES PRAGMATIQUES DE B. SHULMAN

Pour notre étude, nous avons utilisé *le Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman (annexe 2) qui se destine à l'origine aux enfants de 3 à 8 ans. Pour cela, nous avons repris l'édition révisée et traduite en français d'Anouk Montpetit (1993) réalisée dans le cadre de son mémoire de fin d'études d'orthophonie à Montréal ainsi que les modifications et l'étalonnage apportés par le mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de C. Marc et S. Francpourmoi (1996). De nombreuses recherches du manuel d'utilisation du test original sont restées vaines.

1. Présentation du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman

Le test des habiletés pragmatiques (Par Brian B. Shulman, Ph. D, 1985) est un test standardisé qui a pour objectif d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant de 3 à 8 ans. Il étudie les caractéristiques générales du dialogue (tours de parole, question et réponse, gestion des thèmes, actes de langage, etc.) plutôt que la perspective discursive (genre de discours en vigueur dans la société et appropriation de l'enfant, marqueurs du discours) distingués par De Weck en 2005.

Il place l'enfant dans des situations communicatives standardisées permettant ainsi d'analyser les résultats obtenus par rapport à une population de référence et également d'être utilisé lors du bilan orthophonique. Il se compose de quatre situations conversationnelles : deux discussions fictives (conversation téléphonique et conversation entre deux marionnettes) et deux discussions réelles autour d'activités de dessin et de construction.

- Contexte d'évaluation :

La passation de ce test dure une quinzaine de minutes. Cela doit se dérouler dans une pièce calme, bien éclairée et dépourvue de distracteurs qui pourraient détourner l'attention du sujet. L'enfant est placé dans une situation structurée de conversation mais elle se veut la plus naturelle et individuelle possible. Les interventions de l'examinateur doivent suivre celles indiquées sur les feuilles de passation tout en restant pragmatiques et pertinentes pour que l'enfant ait envie de rentrer dans l'échange et de participer le plus possible.

- Cotation du test :

Ce test est constitué de 4 tâches qui se composent d'un nombre différents d'items. La tâche 1 a dix items, la tâche 2 en a sept, la tâche 3 se compose de neuf items et la tâche 4 en a huit. Ces items sont cotés sur 5. Les réponses de l'enfant sont analysées en termes de réponses « appropriées » ou « inappropriées » au contexte. Les productions, induites par le discours de l'adulte sont cotées selon six niveaux. Le *Test des habiletés Pragmatiques* génère un score brut pour chaque tâche en additionnant tous les items ce qui permet une analyse des différences entre les tâches. Selon le type de conversation, réelles (tâche 2 et 4) ou fictives (1 et 3), des différences peuvent apparaître. On peut ensuite calculer le total des scores des quatre tâches avec lequel on obtient une moyenne.

- Etalonnage :

Un nouvel étalonnage a été réalisé par S. Francpourmoi et C. Marc (1996), lors de leur mémoire de fin d'études, en France, dans la région parisienne, sur 347 sujets sains de trois à huit ans. Afin d'obtenir une population représentative de chaque tranche d'âge, aucun critère d'exclusion n'a été retenu. Les enfants ont été recrutés à l'école, de la petite section de maternelle au cours élémentaire première année. Dix tranches d'âge de 6 mois ont été constituées. L'âge des enfants est arrondi au mois supérieur lorsque le quinzième jour du mois est dépassé. L'étalonnage tient compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents soit trois niveaux (professions ouvrières, salariés non ouvriers, libéraux ou cadres).

2. Atouts et limites du Test des Habiletés Pragmatiques

Nous évoquerons ici les limites du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman dont nous avons eu conscience durant notre étude ainsi que les atouts du test qui prouvent sa pertinence dans l'évaluation de la pragmatique.

- Limites du test :

En premier lieu, il est important de noter que la traduction que nous utilisons en France est une traduction canadienne non officielle.

Nous constatons que le Test des Habiletés Pragmatiques est le seul test évaluant la compétence pragmatique lors de quatre situations différentes en conversation dirigée. Il faut cependant être prudent quant à la variabilité interindividuelle. La conversation peut être différente selon les interlocuteurs, certains sont plus à l'aise que d'autres dans ce type d'évaluation. Selon Traverso (1996), la conversation se définit « avant tout par l'extrême liberté qui y règne, à tous les niveaux de l'organisation interactionnelle ». De même, une conversation implique un cadre plutôt familier et une égalité entre participants. Toutefois, lors de cette évaluation, il y a déjà un écart notable d'âge et une situation de test qui n'est donc pas naturelle.

Enfin, il n'existe pas de normes précises et établies concernant la compétence pragmatique. Il est aussi, comme nous l'avons vu précédemment, difficile de définir la pragmatique et de s'étendre sur ce que recouvrerait la « compétence pragmatique ». On comprendra ainsi la difficulté à délimiter ce que doit comporter une évaluation de cette compétence (Hupet, 2006).

- Atouts du test :

Dans le cadre d'une évaluation clinique, il est important de proposer plusieurs activités langagières afin de les comparer. En effet, les locuteurs n'actualisent pas leurs capacités langagières de la même façon dans toutes les situations. Le test Shulman propose ainsi quatre situations différentes, deux sont réelles et les deux autres sont fictives. Cela permet d'étudier les situations plus favorables pour l'enfant et inversement. Les résultats constituent une base pour l'élaboration du projet thérapeutique (De Weck, 2005). Les scores quantitatifs obtenus permettent une comparaison aux normes établies en fonction de l'âge et du niveau socioculturel mais également d'apprécier l'évolution au cours du temps. De plus, les résultats sont obtenus en âge de développement pour

situer l'enfant par rapport à son âge chronologique. Chaque item évalue une fonction de communication. Il permet à l'examinateur d'identifier celles qui posent problèmes à l'enfant et ainsi mieux orienter sa prise en charge.

Ce test s'avère sensible à différentes pathologies : troubles du langage (dysphasie, retard de parole), hyperactivité, TED. Il s'inscrit également dans une approche écologique (en simulation). Cette approche a autant d'intérêts chez l'enfant que chez l'adulte après une atteinte des fonctions cognitives : retentissement et compensations, conséquences en terme d'incapacité, de limitation de l'autonomie, de désavantages, de besoins en soins. Elle permet la mise en place d'une rééducation la plus adaptée possible au quotidien de l'enfant (Marchal et al, 2006).

Pour finir, on ne peut pas imaginer évaluer la pragmatique sans passer par la modalité de conversation. En effet, c'est « au cours d'activités conversationnelles [...] qu'on harmonise ses rapports avec autrui, qu'on se définit socialement, qu'on reçoit ou qu'on établit un diagnostic, [...] qu'on règle des conflits ou qu'on les attise » (Vincent et al., 2001).

3. Les deux épreuves du test d'origine faisant l'objet d'une adaptation

Ces deux épreuves sont celles du *Test des Habiletés Pragmatiques* de Shulman que l'on dit réelles. En effet, ici, nous ne demandons pas à l'enfant de s'imaginer un personnage, il est lui-même et n'est pas dans du jeu symbolique.

3.1. Une conversation lors d'une activité de dessin

- Matériel : Un crayon, une fiche d'activité représentant un cercle, un carré et une croix ;
- Consigne : L'examinateur explique à l'enfant qu'il va devoir reproduire les figures géométriques sous le modèle présenté ;
- Contexte : Cette activité permet à l'enfant d'exprimer des intentions de communication. Le dessin constitue uniquement un moyen utilisé pour permettre l'observation de ces intentions.

La conversation s'établit autour de l'activité de dessin. L'enfant doit être en mesure de demander de l'aide car au départ nous ne lui donnons pas de crayon et nous attendons qu'il en exprime clairement la demande. Nous jugeons ici de ses capacités de dénomination, d'identification et d'interpellation. Nous observons également si l'enfant prend en compte la présence de l'autre. Lors

de cette épreuve, nous évaluons donc les intentions communicatives de l'enfant, sa prise en compte de l'interlocuteur, sa capacité à exprimer des choix, son traitement de l'information, et ses facultés de raisonnement

3.2.Une conversation autour d'une activité de construction

- Matériel : Dix cubes en bois ;
- Consigne : L'examinateur explique à l'enfant qu'ils vont jouer avec les cubes ;
- Contexte : L'examinateur et l'enfant discutent autour de l'activité proposée.

Nous demandons d'abord à l'enfant de construire un « joruf » avec les cubes pour voir s'il perçoit le caractère incohérent de la demande et s'il demande des renseignements ou marque son étonnement. Comme dans l'épreuve de dessin, nous notons si l'enfant est capable de demander de l'aide ou d'interpeller l'interlocuteur. Lors de cette épreuve, nous mesurons également les intentions de communication de l'enfant, sa prise en compte de l'interlocuteur, son informativité, son traitement de l'information mais à l'aide d'un matériel et d'un contexte différent de l'épreuve de dessin.

II- POPULATION

1. Population du pré-test

Dans un premier temps, nous avons proposé *le Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman (destiné aux enfants de 3 à 8 ans) à 10 enfants de 8 à 12 ans, un enfant par âge et par sexe. Cela nous a permis de recueillir des scores, des observations qualitatives et d'extraire des idées d'adaptations. Pour cette étude, nous avons inclus la population répondant aux critères suivants :

- Enfants scolarisés ;
- Enfants âgés de 8 ans à 12 ans ;

Nous avons retenu les critères d'exclusion suivants :

- Enfants non scolarisés ;
- Enfants souffrant de déficits cognitifs ou troubles de la personnalité ;
- Enfants ayant ou ayant eu une prise en charge paramédicale antérieure (orthophonie, psychomotricité, psychiatrie, ergothérapie).

Lors de la passation du test, l'examinateur recueille les données suivantes :

- Nom et prénom du patient ;
- Date de naissance et âge ;
- Niveau de scolarisation.

Enfant	Sexe	Age	Classe
1	M	8 a	CE1
2	F	8 a	CE1
3	M	9 a	CE2
4	F	9 a	CE2
5	M	10 a 3 m	CM1
6	F	10 a 11 m	CM2
7	M	11 a	CM2
8	F	11 a 2 m	CM2
9	M	12 a	6e
10	F	12 a 11 m	5e

Tableau 4 : Informations sur les enfants ayant participé au pré-test

2. Population du Test de l'adaptation

A l'issue de la création, deux examinateurs différents ont proposé le nouveau *Test des Habiletés Pragmatiques* (destiné aux enfants de 8 à 12 ans) à 20 enfants de 8 à 12 ans, deux enfants par âge et par sexe. Cela nous a permis de recueillir des résultats quantitatifs, des observations qualitatives et de constituer un échantillon d'exemples de réponses. Pour cette étude, nous avons inclus la population répondant aux critères suivants :

- Enfants scolarisés âgés de 8 ans à 12 ans.

Nous avons retenu les critères d'exclusion suivants :

- Enfants non scolarisés ;
- Enfants ayant un trouble sensoriel grave (vision ou audition) ;
- Enfants souffrant de déficits cognitifs ou troubles de la personnalité connus ;
- Enfants ayant ou ayant eu une prise en charge paramédicale antérieure (orthophonie, psychomotricité, psychiatrie, ergothérapie).

Lors de la passation du test, l'examinateur a recueilli les données suivantes :

- Nom, prénom et sexe du patient ;

- Date de naissance et âge ;
- Niveau de scolarisation.

Enfant	Sexe	Age	Classe
1	M	8 a	CE1
2	M	8 a 1 m	CE1
3	F	8 a 6 m	CE1
4	F	8 a 6 m	CE1
5	M	9 a	CE2
6	F	9 a 6 m	CE2
7	F	9 a 8 m	CE2
8	M	9 a 10 m	CE2
9	F	10 a	CM1
10	F	10 a 7 m	CM2
11	M	10 a 11 m	CM2
12	M	10 a 11 m	CM2
13	M	11 a	CM2
14	F	11 a 1 m	CM2
15	F	11 a 1 m	CM2
16	M	11 a 2 m	6e
17	F	12 a	6e
18	M	12 a	6e
19	F	12 a 3 m	6e
20	M	12 a 11 m	5e

Tableau 5 : Informations sur les enfants ayant participé au test de l'adaptation

III- METHODE

1. Contexte de passation des tests et recueil de données

Les tests (pré-test et test de l'adaptation) se sont déroulés au domicile des enfants. L'observation a été possible grâce à l'outil vidéo, tous les tests ont été filmés. L'emploi de l'outil vidéo s'inscrit dans un contexte écologique, nous voulions en effet que l'enfant et l'examinateur soit dans un contexte conversationnel et la prise de notes aurait eu un effet « barrière ». L'apport du film se révèle également précieux rendant possible une analyse plus fine de chaque item du test et du comportement de l'enfant face à celui-ci. Les vidéos ont également permis la cotation des tests par deux juges différents et l'extraction de lignes verbales pour la constitution d'une liste d'exemples de réponses.

2. Méthode d'adaptation

A l'aide des données de la littérature portant sur le développement de la pragmatique entre 8 et 12 ans et le contenu des tests et grilles sur la compétence pragmatique existants, nous avons, dans un premier temps fait des choix concernant l'adaptation des consignes de passation, du contexte et du matériel des deux épreuves. De la même façon, nous avons effectué une adaptation par item à partir de l'item du test initial. Enfin, notre travail s'est porté sur les méthodes de cotation et la présentation du test. Concernant les méthodes de cotation, nous avons proposé une adaptation du barème du test d'origine pour notre population.

3. Modalités de cotation des résultats du test de l'adaptation pour les 8-12 ans

- Analyse quantitative :

Afin de vérifier la fiabilité inter-juge, chaque test a été coté de façon individuelle par deux juges différents à partir des vidéos. Pour cette cotation, nous avons utilisé le nouveau barème créé en phase d'adaptation (Partie II). Le but était de vérifier la reproductibilité du barème et de mettre en avant d'éventuels problèmes de cotation.

- Analyse qualitative :

Des remarques qualitatives ont émergé de cette première passation du nouveau test des habiletés pragmatiques pour les 8 à 12 ans. La standardisation des procédures de passation a également été vérifiée en comparant les passations des deux examinateurs différents.

- Constitution d'un échantillonnage de réponses :

Chaque ligne verbale correcte a été retranscrite et classée afin de choisir une représentante par catégorie de réponses. Un exemplaire détaillé a été intégré au mémoire afin qu'un examinateur puisse s'y référer. Un exemplaire plus épuré a été joint au nouveau test. Ces exemples ont pour but de guider l'examinateur dans le test et faciliter ses choix de cotation.

D- RESULTATS ET ANALYSE

I- PRÉ-TEST : Passation du Test de B. Shulman à une population de 8 à 12 ans

Lors de cette phase, nous avons administré les deux épreuves de discussion réelle du test original (*Test des Habiletés Pragmatiques* destiné aux 3 à 8 ans de B. Shulman) à une population de 8 à 12 ans. A l'issue de cette passation, nous avons obtenu des scores et noté des remarques qualitatives qui nous ont guidées lors de la phase d'adaptation.

1. Données chiffrées

Enfant	Sexe	Age	Score de la conversation lors d'une activité de dessin /35	Score de la conversation lors d'une activité de construction /40
1	M	8 a	25	27
2	F	8 a	29	31
3	M	9 a	32	35
4	F	9 a	23	29
5	M	10 a 3 m	25	35
6	F	10 a 11 m	34	20
7	F	11 a	33	32
8	M	11 a 2 m	26	30
9	M	12 a	26	28
10	F	12 a 11 m	26	20
Moyenne de 7 ans 6 à 8 ans			24,23	24,23

Tableau 6 : Scores obtenus aux deux épreuves du pré-test sur une population de 8-12 ans

Nous remarquons, à la lumière de ces scores, que le *Test des Habiletés Pragmatiques* qui se destine à l'origine à des enfants de 3 à 8 ans, n'est pas saturé par les enfants de 8-12 ans. Deux scores se situent même en dessous de la moyenne des 7-8 ans. Nous pouvons émettre deux hypothèses explicatives. La première est que la compétence pragmatique étant un continuum dans son développement, certaines habiletés ne sont peut-être pas encore acquises par certains enfants. De

plus, la diminution des scores (27 à la situation de construction pour l'enfant de 8 ans, 20 pour l'enfant de 12 ans) et la connaissance que nous avons sur l'enfant qui devient un locuteur pertinent et efficace au fil des années peut nous laisser penser que les enfants plus âgés sélectionnent davantage leurs paroles et inhibent celles qui ne sont pas utiles. Ceci nous amène à notre seconde hypothèse, les enfants de plus de 8 ans sont pénalisés par l'aspect quantitatif du barème (valorisant les productions de plus de 3 mots) de ce test. A partir de 7 ans, l'enfant commence à avoir une communication efficace et adaptée. Durant les passations, les enfants répondent de manière appropriée mais avec peu de mots. Contrairement à un enfant de moins de 8 ans, en conversation, ils sont capables d'inhiber et d'éviter les digressions. Ces deux hypothèses seront à prendre en compte lors de l'adaptation du test et une adaptation du barème pourrait donc être nécessaire.

2. Observations qualitatives des deux épreuves du pré-test

Dans cette partie, nous présenterons les items du Test des Habiletés Pragmatiques se destinant aux enfants de 3-8 ans, les fonctions de communication qu'ils évaluent et nous présenterons les observations qui ont émergé de cette phase de pré-test.

2.1. Observations qualitatives de la tâche de conversation lors d'une activité de dessin

Matériel : Les dessins de figures géométriques semblent adaptés, ils ne sont pas trop infantilisants.

Item 1 : *« Je vais te montrer des dessins. Regarde-les bien. Maintenant j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille. Tu me diras quand tu auras terminé ».(L'examinateur ne donne pas de crayon à l'enfant)* Cet item évalue la capacité de l'enfant à **interpeller, signaler, demander**. Il n'est pas saturé et est encore difficile pour certains enfants de cet âge. Cet item nous a également permis de nous rendre compte de l'importance du contexte d'évaluation. Les enfants vont souvent aller chercher d'eux-mêmes un crayon sans en faire la demande au clinicien.

Item 2 (facultatif) : *« Oh je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ? »* Il évalue la capacité à **répondre** à une question si l'enfant n'a pas demandé de crayon précédemment. Cet item est important si l'item 1 n'est pas réussi mais nous obtenons rarement une réponse de la part de l'enfant. Le barème serait donc à adapter ou l'item serait à modifier. En outre, nous remarquons que

les enfants testés ne formulent aucun merci. Le test n'est-il pas assez écologique pour les formules de politesse ?

Item 3 : *« Est-ce que c'est un cercle ? »* (En désignant le carré). Cet item demande une **réponse fermée** (oui/non). Les enfants sont parfaitement capables à cet âge d'identifier la forme et de répondre négativement à cette question mais la question est fermée donc peu intéressante pour notre évaluation. Cet item est à modifier car il ne demande ni argumentation, ni justification.

Item 4 : *« Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle ? »* Cet item demande un **raisonnement**. L'avantage de cette question est qu'elle impose à l'enfant de raisonner sur un sujet qu'il connaît bien et donc il est sûr de la réponse. On peut donc voir comment il organise son discours et présente des arguments. Pour répondre à cette question, les enfants ont tendance à faire beaucoup de références aux apprentissages scolaires car les formes géométriques y sont souvent associées.

Item 5 : *« C'est quoi ça ? » (En désignant la croix).* L'enfant doit **nommer/identifier**. Les enfants du pré-test répondent tous parfaitement à cette question. Toutefois cette question n'impose pas de développer. Le barème est donc fréquemment pénalisant. La croix est, quant à elle, nommée le plus souvent « Plus » (références aux apprentissages mathématiques).

Item 6 :*« Quel dessin préfères-tu ?* » L'enfant doit répondre en exprimant **un choix**. Les enfants du pré-test montrent une mimique d'étonnement face à cette question. Ce choix leur semble probablement peu intéressant, peu judicieux.

Item 7 : *« On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé. »*. L'enfant doit **interpeller, solliciter** l'examinateur quand il a terminé de dessiner la balle.

2.2.Conversation lors d'une activité de construction

Matériel : Les cubes conviennent également pour cette tranche d'âge. Cependant durant le pré-test nous avons utilisé des cubes comportant des dessins. Les enfants ont eu tendance à s'appuyer sur ces dessins pour leur construction. Il faudra donc veiller à la neutralité du matériel.

Item 1 *: « On va jouer avec les blocs, fais moi un joruf »*. L'enfant doit produire une **demande d'information** à propos du joruf. Tous les enfants du pré-test ne formulent pas clairement une demande d'information.

Item 2 : *« Ca peut être une maison pour les animaux. Parfois les fermiers y mettent du foin »*. A la suite de l'explication de ce qu'est un joruf, l'enfant peut demander **plus d'informations** s'il ne sait pas que c'est une grange ou **nommer, identifier** la grange. Les enfants parviennent difficilement à identifier exactement ce qu'ils doivent construire mais, souvent, ils ne demandent pas plus de renseignements. Le terme de « grange » n'est jamais cité. Cette définition et le mot grange ne sont probablement pas significatifs pour les enfants. Ces deux premiers items sont donc à supprimer ou modifier.

Item 3 : *« Est-ce que les gens habitent dans une grange ? »*. L'enfant doit **répondre** par oui ou par non à la question fermée. Cette question fermée ne demande pas de justification. Les réponses sont souvent laconiques. Il faudrait changer la fonction évaluée de cet item car elle se révèle trop simple et peu pertinente.

Item 4 : *« Là, je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs »*. L'enfant doit **répondre ou rejeter** cette affirmation. La plupart des enfants du pré-test n'ont pas formulé de réponse ou n'ont pas exprimé de rejet. Cet item pose problème car on n'attend pas de réponse de la part de l'enfant. Il n'y a donc pas d'objectif d'évaluation.

Item 5 : *Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant. « Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose »*. L'enfant peut ici **informer, demander une action ou une information**. Les enfants ont tous signalé qu'il y avait un problème mais ont parfois eu des difficultés à l'exprimer ou faire une demande claire d'information ou d'action.

Item 6 : *Si l'enfant demande d'autres blocs, le clinicien lui en donne un à la fois.* Encore une fois, l'enfant peut **informer, demander une action ou une information**. Cet item peut ainsi être comparé à l'item 5, l'examinateur peut voir si l'enfant s'adapte, réutilise ce qui a fonctionné à l'item précédent ou utilise la même formulation. Nous remarquons qu'une seule formule de politesse sur dix enfants testés a été utilisée. De plus, ils utilisent rarement des phrases construites mais plutôt des formules laconiques de type « Encore » ou « Plus ».

Item 7 : *« A quoi sert un escalier ? »*. Cet item demande une **réponse et un raisonnement**. Le plus souvent, les enfants du pré-test répondent mais ne raisonnent pas. La question ne semble pas être propice au raisonnement.

Item 8 : *« Parle-moi des escaliers dans ta maison. »*. L'enfant doit, ici, **informer** . Cet item est très réussi. La majorité des dix enfants donnent, d'emblée, plus de deux renseignements.

II- PHASE D'ADAPTATION

Nous rappelons que notre objectif est d'adapter les deux épreuves de discussion réelle du Test de B. Shulman afin de convenir au développement pragmatique des enfants de 8 à 12 ans. Nous exposerons donc ici les items tels qu'ils sont adaptés ainsi que nos choix motivés et argumentés. Ces deux nouvelles épreuves ont été modifiées tout en conservant l'aspect simple et rapide de passation du test d'origine. Elles sont disponibles en annexe de ce mémoire ainsi que les deux autres épreuves faisant l'objet du mémoire de Coline Tognet (à paraître en 2014). Le but de ce test est d'évaluer l'efficacité de la compétence pragmatique des enfants, à savoir leurs intentions de communication, leur capacité à répondre, informer, raisonner, argumenter, faire des inférences et leur compréhension des intentions d'autrui. La pragmatique est un champ d'étude très large, les compétences évaluées ne sont donc pas exhaustives. Nous avons donc choisi de tester celles qui permettent à l'examinateur de se faire une bonne idée globale de la compétence pragmatique de l'enfant, celles qui nous paraissaient le plus en accord avec le quotidien de l'enfant, celles qui peuvent être aisément cotées et celles qui sont abordables en discussion simple avec un enfant. Afin de cibler au maximum le test sur ce domaine, nous avons voulu écarter certains facteurs comme la mémoire, la qualité de l'expression orale et le vocabulaire complexe en compréhension.

1. Les deux épreuves adaptées à une population de 8 à 12 ans

Les épreuves initiales qui ont fait l'objet de cette adaptation du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman sont disponibles en annexe de ce mémoire.

1.1. Adaptations de la situation de conversation lors d'une activité de dessin

Matériel : Nous avons choisi de conserver le support papier représentant trois formes géométriques. Ces formes sont des dessins simples, connus de tous, et rapides à reproduire. Elles conviennent car elles n'ajoutent pas de difficulté lexicale, nous restons donc dans l'évaluation pure de la pragmatique.

Contexte : Nous avons conservé le but initial de cette tâche. Il est toujours d'amener l'enfant à copier les dessins des trois formes géométriques de la fiche d'activité. L'utilisation **d'intentions de**

communication par l'enfant est de première importance. Chacune des trois situations de dessin ne constitue qu'un moyen utilisé pour permettre l'observation des comportements désirés. La qualité du graphisme n'est donc pas prise en compte. Lors de cette situation, nous allons également évaluer la capacité de l'enfant à organiser son discours et argumenter.

Item 1 : « *Je vais te montrer des dessins* (L'examinateur donne la feuille d'activité*). Regarde-les bien. Maintenant, j'aimerais que tu reproduises ces formes sur la feuille.* (L'examinateur ne donne pas le crayon et feint d'être occupé). *Tu me diras quand tu auras terminé. »*

On s'attend à ce que l'enfant fasse une **demande d'action ou d'information** par rapport au crayon manquant, qu'il utilise donc la fonction instrumentale (Halliday, 1975) du langage. En effet comme nous l'avons développé lors du chapitre sur le développement pragmatique, à 4 ans, l'enfant est capable d'utiliser des actes de langage de plus en plus variés (Dardier, 2004) et est efficace en matière d'intention communicative (Bernicot, 1992). Il est donc tout à fait capable de formuler ce type de demande.

Si l'enfant n'a pas demandé de crayon, l'examinateur feint l'oubli et passe à l'item suivant.

Item 2 : « *Oh pardon, j'ai oublié de te donner un crayon.* (L'examinateur tend le crayon et regarde l'enfant). *Tiens ! »*

On attend ici une **formule de politesse** de type remerciement. C'est un acte de langage expressif (Searle, 1979) qui relève des actes rituels. A 2 ans, l'enfant acquiert ses premières formules de politesse, elles sont ensuite toutes acquises et l'enfant en fait un usage complet à 9 ans. Ce remerciement doit être provoqué par un événement préalable qui, ici, est le prêt du crayon.

Item 3 : (L'examinateur pointe le carré) *« Le rond c'est celui-là ! »*

L'enfant doit formuler un **rejet, un déni** suite à cette affirmation. A 8 ans, il sait que le clinicien se trompe et qu'il pointe un carré et non un rond. Le déni peut être accompagné d'une reformulation de l'énoncé précédent. En revanche le refus peut se faire de façon plus taxative, avec l'utilisation d'une négation verbale seule sans ajouter un énoncé. La négation d'un énoncé sous forme verbale se développe vers 3 ans. Dans cet item, le mot « cercle » est remplacé par le mot « rond » qui est plus utilisé en français. Cela nous permet d'éviter des difficultés de compréhension lexicale (Marc et Francpourmoi, 1996).

Si l'enfant ne rejette pas l'affirmation de l'examinateur, celui-ci passe quand même à l'item suivant mais avec une formulation différente : « Mince, je me trompe c'est un carré, pourquoi c'est un carré ? ».

Item 4 :*« Ah bon ! Tu es sûr ? Comment tu le sais ? »*

L'examinateur doit faire semblant de ne pas comprendre le rejet de l'enfant. On souhaite ici que l'enfant utilise l'acte de langage **persuader** qui est acquis à 9 ans (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992). On attend plusieurs arguments et un discours suffisamment organisé pour qu'on puisse comprendre son idée et quel point de vue il défend.

Item 5 : *«D'après toi, que peut-on dessiner avec un rond ? »*

Cette question amène l'enfant à faire preuve d'**imagination** en choisissant une chose que l'on peut dessiner avec un rond. On lui demande de se projeter, imaginer et en rendre compte avec son langage. Cet aspect teste la fonction ludique du langage (Halliday, 1975). C'est ce que Montfort et al. appellent le jeu de suspension, un référent en devient un autre (2005).

Item 6 : *« Très bonne idée ! Tu peux le faire ? »*

Cet item contient une **question rhétorique**. A partir de 6-10 ans, l'enfant sait que ce type de question n'attend pas une réponse explicite. Ici, il doit comprendre qu'il faut qu'il dessine ce qu'il a cité lors de l'item précédent.

Item 7 : « *Avertis-moi quand tu auras terminé. »*

L'enfant doit, lors de cet item, **interpeller l'examinateur pour signaler, indiquer** la fin de son action**.** Cela concerne la fonction informative décrite par Halliday (1975).

Item 8 : « *Super ! Maintenant je te propose de dessiner un objet. Je vais fermer les yeux et tu vas essayer de me faire deviner ce que tu as dessiné. »* (L'examinateur ferme les yeux, fait semblant de chercher mais ne donne pas la réponse).

L'enfant doit fournir une **description adaptée**. Il est censé être capable de donner les informations pertinentes nécessaires à la compréhension d'un référent, et de distinguer les informations partagées des non partagées. Avant l'âge de 6 ans, il semble difficile pour l'enfant de pouvoir être suffisamment informatif pour permettre à son interlocuteur de distinguer deux référents. C'est à partir de 7 ans que l'enfant va pouvoir évaluer efficacement les besoins informatifs de son interlocuteur en dosant la quantité d'informations à donner.

Item 8 : *« Allez vends-moi la mèche !»*

Cet item teste la **compréhension d'une expression idiomatique.** Pour montrer qu'il a compris totalement, l'enfant doit à la fois comprendre la signification de l'expression mais aussi réaliser l'action demandée c'est-à-dire donner la réponse que l'examinateur n'a pas trouvée. Nous avons choisi cette expression à l'aide de l'étude suivante :

Degré de familiarité des 12 expressions idiomatiques retenues

Expressions idiomatiques	Moyenne
Expressions familières	
Régler son compte à quelqu'un	3,625
Passer l'éponge	3,416
Etre dans la lune	3,375
Perdre les pédales	3,333
Mener quelqu'un en bateau	3,083
Vendre la mèche	3
Expressions non familières	
Avoir une araignée dans le plafond	1,583
Décrocher la timbale	1,875
Lever l'ancre	1,916
Tomber sur un os	2,083
Voir 36 chandelles	2,083
Manger les pissenlits par la racine	2,125

Fig 2 : Expressions les plus familières susceptibles d'êtres comprises par un enfant (Laval dans *Neuropsychologie et Pragmatique*, 2002)

Cette étude a été menée sur 48 sujets adultes qui devaient juger de la fréquence de ces expressions selon s'ils les jugeaient pas du tout fréquentes (1), peu fréquentes (2), fréquentes (3) ou très fréquentes (4). Parmi les expressions qu'ils ont, en moyenne, jugées familières, nous avons retenu « Vendre la mèche » qui s'intégrait bien à notre situation d'énonciation. Entre 9 et 11 ans, l'enfant développe sa compréhension d'expressions idiomatiques. Cette compréhension est un bon reflet des capacités pragmatiques de l'enfant. Dans cet item, la compréhension est facilitée par le contexte.

N°	Test de B. Shulman (3-8ans)	Test des Habiletés Pragmatiques (8-12 ans)	Fonctions évaluées (Test des 8-12 ans)	Ages de développement (Test des 8-12 ans)
1	*Maintenant j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille. Tu me diras quand tu auras terminé.*	***Maintenant j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille. Tu me diras quand tu auras terminé.***	Interpeller / Signaler, Demande d'information / d'action	4 ans
2	*Oh je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ? (Facultatif)*	***Oh pardon ! J'ai oublié de te donner un crayon. Tiens !***	Répondre/ Formule de politesse	2 à 9 ans
3	*Est-ce que c'est un cercle ? (Clinicien pointe le carré.)*	***Le rond c'est celui-là! (L'examinateur pointe le carré)***	Rejeter/ Nier	
4	*Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle ?*	***Ah bon ! Tu es sûr ? Comment tu le sais ?***	Persuader	9 ans
5	*C'est quoi ça ?*	***D'après toi, que peut-on dessiner avec un rond ?***	Imaginer / Se projeter	
6	*Quel dessin préfères-tu ?*	***Très bonne idée, tu peux le faire ?***	Question rhétorique	6-10 ans
7	*On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé.*	***Avertis-moi quand tu auras terminé.***	Interpeller / Signaler	
7		***Super ! Maintenant je te propose de dessiner un objet. Je vais fermer les yeux et tu vas essayer de me faire deviner ce que tu as dessiné.***	Décrire un référent	7-9 ans
8		***Allez, vends moi la mèche !***	Expression idiomatique	9-11ans

Tableau 7 : récapitulatif des changements du test pour l'épreuve de dessin

1.2. Adaptation de la situation de conversation lors d'une activité de construction

Matériel : 10 cubes en bois. Nous avons décidé de conserver les cubes en bois car nous les trouvons adaptés sans être infantilisants. Ils doivent être les plus neutres possible.

Contexte : Discussion entre l'examinateur et l'enfant

Item1 : « *On va jouer avec des cubes.* » (L'examinateur donne les cubes à l'enfant et débute). *« Fais-moi un joruf. »* (L'examinateur peut inventer un autre mot).

L'enfant ne sait pas ce qu'est un joruf étant donné que ce terme n'existe pas. Afin de poursuivre l'activité, il doit donc faire **une demande d'information ou de reformulation** à l'examinateur. Ce type de demande fait partie de la fonction heuristique décrite par Halliday (1975).

Item 2 : *« Ça peut être une construction qui se trouve au dessus de l'eau, ça peut permettre de traverser une rivière.»*

Vers 8 ans ou 8 ans et demi, le répertoire d'un enfant est égal à environ la moitié d'un répertoire adulte. L'enfant peut donc comprendre cette définition et retrouver de quoi il s'agit. On s'attend à ce qu'il **nomme** « C'est un pont ! » qu'il **commente**, qu'il fasse signe qu'il a compris ou qu'il commence sa construction. Il est possible de vérifier sa compréhension en lui demandant ce qu'il construit. Dès 3 ans, l'enfant est en mesure de construire un pont avec 3 cubes.

Si l'enfant n'a pas nommé le pont, quand l'enfant a fini sa construction, l'examinateur ajoute « On peut dire que c'est un pont » et poursuit.

Item 3 : *« D'après toi, pourquoi les gens n'habitent pas sur les ponts ? »*

L'examinateur affirme que les gens n'habitent pas sur les ponts, il n'attend donc pas de l'enfant qu'il réfléchisse sur la véracité de cette information. L'enfant doit donc **expliquer** pourquoi c'est le cas, il doit **raisonner**. Il va donc utiliser la fonction personnelle du langage décrite par Halliday (1975). Au moins deux arguments sont attendus. Cet item nous permet d'évaluer l'organisation et la cohérence du discours de l'enfant lorsqu'il est amené à réfléchir et à donner son avis.

Item 4 : (L'examinateur veut les cubes, il regarde l'enfant et dit :) *« Maintenant moi aussi j'aimerais bien construire quelque chose ! »*

Cette exclamation est **une demande indirecte** et plus précisément une demande allusive d'action. En réalité l'examinateur veut les cubes que l'enfant a utilisés précédemment pour construire le pont. L'enfant doit témoigner de la capacité à comprendre le décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire. On attend ici une réponse non littérale, c'est-à dire le choix relatif à la réalisation de

l'action correspondant à la demande sous-jacente : l'enfant fait l'action de donner ses cubes ou propose ses cubes. L'enfant commence à faire ce type de demande dans des situations naturelles à 5 ans mais il ne les comprend bien qu'à 8 ans. (Etude de Bernicot et al. au CNRS de Poitiers en 2006). Vers 8 ans, l'enfant passe de l'égocentrisme à l'aptitude à se mettre à la place de l'autre (décentration). Il devient plus sensible au monde intérieur de l'autre et peut interpréter ses comportements.

Si l'enfant ne donne pas les cubes, le clinicien s'en saisit lui-même et passe à l'item suivant.

Item 5 : *« Je vais construire une tour »* (L'examinateur construit une tour en empilant les cubes. Puis il donne un cube à l'enfant.) *« Maintenant, voici un cube, j'aimerais que tu construises la même chose que moi. »*

Cet item fait partie de l'épreuve originale et a été conservé. L'objet de la construction n'est cependant plus un escalier mais une tour. Ce changement a été fait pour la suite de la situation. L'enfant doit utiliser la fonction instrumentale du langage (Halliday, 1975) et **formuler une demande d'action**. Il a, en effet, besoin de plus d'un cube pour construire sa tour. Il doit utiliser un acte de langage directif afin d'obtenir de l'auditeur qu'il fasse quelque chose, qu'il lui donne d'autres cubes. Dès 30 mois, l'enfant peut faire une tour de 8 cubes donc la construction n'entrave pas la possibilité d'effectuer cette demande. Dans cet item, le terme « bloc » est remplacé par « cube » afin qu'il soit mieux compris des enfants (Francpourmoi et Marc, 1995)

Item 6 : *(Si l'enfant demande des cubes le clinicien lui en donne un à la fois)*

L'examinateur feint l'incompréhension et ne donne qu'un cube à l'enfant s'il a exprimé le fait qu'il voulait d'autres cubes. Mais, l'enfant a besoin de plus de cubes pour construire sa tour. Cet item est redondant afin de vérifier la bonne utilisation et la systématisation de la fonction instrumentale (Halliday, 1975) du langage. Cet item peut également permettre à l'enfant qui a produit une demande de clarification (« Pourquoi je n'ai qu'un cube ? ») ou une information (« Mais je n'ai qu'un cube ! ») à l'item précédent, de cette fois, utiliser une **demande d'action**. D'autant plus que, dès 2 ans, l'enfant doit être capable de renouveler son énoncé s'il n'a pas obtenu ce qu'il voulait (Anselmi et al. 1986).

Item 7 : *« Tu en connais toi ? »*

La réponse à cette question implique **l'identification de l'anaphore** ou un **questionnement sur l'identité du pronom** « en ». « En » signifie « des tours » dont il était sujet dans les items précédents. Le pronom « en » est acquis à 4 ans. La capacité à faire des inférences anaphoriques se

développe vers 6/7 ans (Dardier, 2004). En général, ces inférences sont réalisées facilement et de manière automatique. Néanmoins le traitement de l'anaphore peut être difficile, si le référent se trouve très éloigné de l'expression anaphorique, s'il y a plusieurs candidats référentiels possibles et si une trop grande quantité d'informations est insérée entre l'anaphore et son référent. C'est pourquoi, on attend de l'enfant qu'il cherche et identifie le référent et qu'il réponde à la question.

Item 8 : *« Tu aimerais vivre en haut d'une tour toi ? »* (Le clinicien attend la réponse de type oui/non de l'enfant et demande :*) « Pourquoi ? »*

L'enfant doit pouvoir **répondre** à cette question et **se justifier.** Cela impose de se projeter et d'imaginer la situation et donc d'utiliser la fonction personnelle du langage (Halliday, 1975). Cette réponse doit engendrer l'utilisation explicite ou implicite du « parce que ». Afin d'argumenter, il faut être capable de prendre en compte l'autre et son point de vue différent. Il peut être difficile pour l'enfant d'imaginer que quelqu'un puisse penser différemment. Vers 3-4 ans : l'enfant essaie d'expliquer les choses. Mais l'argumentation se mettra en place vers 13 ans. Nous n'attendons donc pas une argumentation en tant que telle mais une ou deux raisons claires pour expliquer son point de vue.

N°	Test de B. Shulman (3-8 ans)	Test des Habiletés Pragmatiques (8-12ans)	Fonctions évaluées (Test des 8-12 ans)	Ages de développement (Test des 8-12 ans)
1	*Fais moi un joruf*	***Fais moi un joruf***	Demande d'information / de clarification	de 4 à 5 ans
2	*Ca peut être une maison pour les animaux. Parfois les fermiers y mettent du foin.*	***Ca peut être une construction qui se trouve au dessus de l'eau, ça peut permettre de traverser une rivière.***	Nommer/ Identifier	
3	*Est-ce que les gens habitent dans une grange ?*	***Explique-moi pourquoi les gens n'habitent pas sur les ponts.***	Argumenter / Organiser son discours	6 ans
4	*Là, je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs.*	***Maintenant moi aussi j'aimerais bien construire quelque chose !***	Répondre à une demande indirecte	8 ans
5	*Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose*	***Je vais construire une tour. Maintenant, voici un cube, j'aimerais que tu construises la même chose que moi.***	Demande d'action ou d'information	4 ans
6	(si l'enfant demande des blocs le clinicien lui en donne un à la fois)	**(si l'enfant demande des cubes l'examinateur lui en donne un à la fois)**	Demande d'action	4 ans
7	*A quoi sert un escalier ?*	***Tu en connais toi ?***	Identifier l'anaphore / Répondre	6/7 ans
8	*Parle-moi des escaliers dans ta maison.*	***Tu aimerais vivre en haut d'une tour toi ? Pourquoi ?***	Répondre / Imaginer /Justifier	

Tableau 8 : Récapitulatif des changements du test pour l'épreuve de construction

2. Adaptation de la cotation des deux épreuves

2.1.Modifications apportées au barème du test

Afin d'adapter le test de B. Shulman à notre population de 8 à 12 ans et d'en adapter sa cotation, des changements ont été nécessaires. A l'issue du pré-test, nous avons émis l'hypothèse que les enfants étaient pénalisés par l'aspect quantitatif du barème initial. En effet, la note de 5 est attribuée lorsque l'enfant donne une réponse de plus de 3 mots. Or, nous savons qu'un enfant de plus de 7 ans devient un locuteur pertinent et cohérent. Il est, en effet, capable de formuler une réponse adaptée et informative en formulant peu de mots. C'est pourquoi, nous n'avons plus voulu valoriser la quantité mais l'informativité et l'adaptation au contexte.

Cotation	Test de B. Shulman (3-8 ans)	**Test des Habiletés Pragmatiques (8-12 ans)**
0	Absence de réponse	**Absence de réponse**
1	Réponse inappropriée au contexte	**Réponse incorrecte (sans lien avec la situation d'énonciation)**
2	Réponse non verbale appropriée au contexte	**Réponse peu informative ou non attendue (n'ayant qu'un lien ténu avec la situation d'énonciation)**
3	Réponse holophrastique appropriée au contexte	**Réponse holophrastique, par oui ou par non ou réponse gestuelle adaptées au contexte**
4	Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte de 2 ou 3 mots	**Réponse adaptée à la situation d'énonciation mais peu informative ou ayant nécessité un étayage de la part de l'examinateur**
5	Réponse élaborée appropriée au contexte de plus de 3 mots	**Réponse attendue adaptée à la situation d'énonciation et informative**

Tableau 9 : Comparatif des barèmes des *Tests des Habiletés Pragmatiques* pour les 3-8 ans et les 8-12 ans.

2.2.Précisions sur la cotation des deux nouvelles épreuves

Les deux épreuves suivent le barème global du test. Cette partie vise à guider l'examinateur dans sa cotation. Dans ce sens, des exemples de réponses attendues seront également ajoutés au test à l'issue des passations.

2.2.1. Précisions dans la cotation de la conversation lors d'une activité de dessin

Item 1 : L'enfant obtient la totalité des points (5) s'il demande clairement à l'examinateur un crayon. S'il produit une demande d'information (« Pourquoi je n'ai pas de crayon ? ») il obtiendra la note de 4. S'il se saisit d'un crayon lui-même, cela correspond à une réponse gestuelle adaptée (3).

Item 2 : Tous les points sont accordés ici si l'enfant produit une réponse de type « Merci ».

Item 3 : Le score de 5 est accordé en cas de rejet de l'affirmation de l'examinateur avec un début de justification (« Non c'est un carré »). Un rejet simple (« Non ») conduira au score de 4.

Item 4 : Pour prétendre à la note de 4, l'enfant doit formuler au minimum un argument. S'il donne au minimum deux arguments, il obtient la note de 5.

Item 5 : Si l'enfant donne d'emblée une idée, il obtient un 5. Par ailleurs, s'il a besoin d'un étayage de la part de l'adulte (« Tu connais des choses rondes ? » « Tu as déjà vu des dessins avec des ronds dedans ? »), il obtient 4.

Item 6 : Ici, la réponse attendue (5) est une action, l'enfant doit commencer son dessin. Une réponse « Oui » non suivie de l'action correspondante sera considérée comme une réponse non attendue et peu adaptée à la situation d'énonciation(2). Un changement de sujet sans action sera considéré comme une réponse incorrecte (1).

Item 7 : Les réponses attendues (5) sont celles qui permettent à l'enfant de signaler la fin de son action (« Voilà », « C'est bon »). Les réponses permettant d'interpeller mais qui nécessitent un étayage comme « Eh oh ! » « Hey ! » seront considérées comme adaptées mais peu élaborées (4).

Item 8 : Afin de choisir entre la note de 4 et de 5, l'examinateur doit se demander si la description de l'enfant lui a permis d'identifier le référent, si c'est le cas la réponse est attendue et

élaborée (5), si la description est peu claire, peu précise, ou que l'examinateur a aidé l'enfant à préciser, la réponse est adaptée mais peu élaborée (4).

Item 9 : A l'issue de l'expression « Vends-moi la mèche ! » l'enfant peut soit faire ce qui est attendu, c'est-à-dire donner la réponse (5) soit demander s'il doit donner la réponse (4). S'il ne comprend pas l'expression et demande ce que ça veut dire, sa réponse est considérée comme non attendue (2).

Le score maximum que l'enfant peut obtenir à cette épreuve est 45.

2.2.2. Précision sur la cotation de la conversation lors d'une activité de construction

Item 1 : Pour obtenir la note de 5, l'enfant doit demander la signification du mot inconnu : « C'est quoi un joruf ? » de façon suffisamment élaborée pour que l'examinateur comprenne qu'il veut une définition. Si l'enfant dit qu'il ne peut pas faire ça et a donc besoin d'un étayage de la part de l'examinateur « Pourquoi tu ne peux pas ? », il obtient 4. Un enfant qui commence à construire sans savoir ce qu'est un joruf se verra attribuer 2.

Item 2 : Si l'enfant parvient à identifier le pont et le nomme, il obtient 5. Un hochement de tête en signe de compréhension de la définition sera considéré comme une réponse gestuelle adaptée (3).

Item 3 : Pour prétendre à la note de 4 l'enfant doit formuler au minimum un argument, et pour la note de 5 au moins deux arguments.

Item 4 : Si l'enfant donne les cubes qu'il a utilisés précédemment ou qu'il dit à l'examinateur de prendre les cubes, il obtient la note de 5. Une réponse verbale de type « Pour faire quoi ? » sera considérée comme peu adaptée et non attendue (2).

Item 5 : Une demande d'action élaborée comme « Est-ce que je peux avoir d'autres cubes ? » est la réponse attendue (5). Une demande d'information comme « Avec un seul cube ? » nécessitera un étayage de la part de l'examinateur (4) : « Tu as besoin d'autres choses ? ».

Item 6 : La cotation est la même que pour l'item précédent.

Item 7 : Si l'enfant ne sait pas du tout de quoi on parle, sa réponse est peu adaptée (2). Si l'enfant est capable de faire une inférence puis d'énumérer les tours qu'il connaît il obtient 5.

L'enfant qui cherche le référent : « Des tours ? » et, avec l'étayage de l'examinateur, énumère les tours, obtient 4.

Item 8 : Afin d'obtenir la totalité des points, le testé doit formuler une réponse type oui ou non et justifier son choix. L'enfant qui répond seulement oui ou non et ne répond pas à la question « Pourquoi ? » se verra attribuer un 3. Si la justification du testé n'est pas claire ou si elle a nécessité l'étayage de l'examinateur, il obtient un 4.

Le score maximum que l'enfant peut obtenir à cette épreuve est 40.

3. La présentation du test

Le carnet de passation se compose d'une page de garde, où l'examinateur peut résumer les informations importantes concernant l'enfant (prénom, date de naissance, âge, classe, résultats aux 4 épreuves) ; des quatre épreuves sur une seule page chacune ; d'une page explicative du barème et d'une feuille d'activité. Nous avons décidé de passer du format paysage au format portrait afin d'avoir toute la situation sur une seule page et ainsi, faciliter la discussion et la cotation. Pour chaque situation, on trouve en haut de la page : le titre et les consignes concernant le matériel et le contexte. Ensuite, les situations sont présentées sous forme d'un tableau, une ligne par item. On trouve quatre colonnes : les paroles de l'examinateur accompagnées des indications, les fonctions que l'item évalue, des exemples de bonnes réponses et une place réservée à la cotation. Les paroles du clinicien sont en gras et sont bien distinctes des indications données à celui-ci.

III- TEST DE L'ADAPTATION DU TEST DE B. SHULMAN SUR UNE POPULATION DE 8-12 ANS

Nous avons ensuite administré l'adaptation du test de B.Shulman à 20 enfants de 8 à 12 ans afin d'en dégager des résultats quantitatifs et qualitatifs et des exemples de réponses.

1. Résultats chiffrés

La passation du nouveau test nous a permis d'obtenir des scores. Deux juges ont coté les passations avec le nouveau barème à partir des vidéos. Nous avons donc un score par situation. La situation 1 est celle en conversation lors d'une activité de dessin et est sur 45, la 2 est celle lors d'une activité de construction et est sur 40.

Enfants	**Sexe**	**Age (en année et mois)**	**Score de la conversation lors d'une activité de dessin /45**	**Score de la conversation lors d'une activité de construction /40**
1	M	8 a	42	34
2	M	8 a 1 m	39	31
3	F	8 a 6 m	32	**22**
4	F	8 a 6 m	29	30
5	M	9 a	37	25
6	F	9 a 6 m	30	26
7	F	9 a 8 m	32	30
8	M	9 a 10 m	**22**	29
9	F	10 a	29	23
10	F	10 a 7 m	37	35
11	M	10 a 11 m	36	32
12	M	10 a 11 m	40	32
13	M	11 a	41	26
14	F	11 a 1 m	36	32
15	F	11 a 1 m	42	34
16	M	11 a 2 m	36	**36**
17	F	12 a	38	33
18	M	12 a	**43**	30
19	F	12 a 3 m	42	33
20	M	12 a 11 m	**43**	31
Moyenne des scores			36,3	29,7

Tableau 10: Résultats chiffrés des deux situations du *Test des Habiletés Pragmatiques* pour les 8-12 ans

A l'issue du test de notre adaptation, nous constatons un écart important de scores pour les deux situations. Pour l'activité de dessin les scores se situent entre 22 et 43 et pour l'activité de construction on trouve les scores entre 22 et 36. Nous distinguons également une légère progression du score par rapport à l'âge des enfants.

2. Observations qualitatives

En premier lieu, il est important de noter la grande variété de réponses que nous avons eues lors de cette phase de test. De plus, nous avons pu constater des différences de réussite entre les items d'une même situation étant donné qu'ils n'évaluent pas les mêmes fonctions de communication. Nous présenterons ici les résultats qu'ont obtenus les enfants à chaque item en utilisant un code couleur pour mettre en évidence les différences de scores.

2.1.Scores par items de la conversation lors d'une activité de dessin

Situation de dessin			Scores par item								
	Sexe	**Age**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1	M	8 a									
2	M	8 a 1 m									
3	F	8 a 6 m									
4	F	8 a 6 m									
5	M	9 a									
6	F	9 a 6 m									
7	F	9 a 8 m									
8	M	9 a 10 m									
9	F	10 a									
10	F	10 a 7 m									
11	M	10 a 11 m									
12	M	10 a 11 m									
13	M	11a									
14	F	11 a 1 m									
15	F	11 a 1 m									
16	M	11 a 2 m									
17	F	12 a									
18	M	12 a									
19	F	12 a 3 m									
20	M	12 a 11 m									

Légende :
Couleur en fonction du score obtenu à l'item
0
1
2
3
4
5

Tableau 11 : Scores des enfants par items pour la situation de dessin

L'item 5 (*D'après toi, que peut-on dessiner avec un rond ?*) qui demande à l'enfant d'imaginer et de se projeter est toujours réussi. L'item 4 et 8 (*Ah bon ! Tu es sûr ? Comment tu le sais ?* et *Maintenant je te propose de dessiner un objet. Je vais fermer les yeux et tu vas essayer de me faire deviner ce que tu as dessiné.)* imposent à l'enfant de persuader ou de décrire un référent. On constate qu'ils ont souvent besoin d'étayage ou ne sont pas suffisamment informatifs car ils obtiennent régulièrement le score de 4. Le 6, 7 (*Très bonne idée ! Tu peux le faire ?* et *Avertis-moi quand tu*

auras terminé.) sont quasiment toujours réussis. A l'item 9 qui contient une expression idiomatique (*Allez vends-moi la mèche !*), on constate une nette progression selon l'âge des enfants. Cet item met en difficulté les enfants de notre test jusqu'à 10 ans, passé cet âge, il est quasiment toujours réussi. Quant à l'item 2 qui demande une formule de politesse (*Oh pardon, j'ai oublié de te donner un crayon. Tiens !)*, il est échoué par la moitié des enfants du test.

2.2.Scores par items de la conversation lors d'une activité de construction

Situation de construction			Scores par item							
	Sexe	**Age**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1	M	8 a	5	4	5	2	4	5	4	5
2	M	8 a 1 m	4	3	4	5	4	4	2	5
3	F	8 a 6 m	4	0	4	5	0	0	4	5
4	F	8 a 6 m	4	5	5	5	4	0	4	3
5	M	9 a	5	5	4	0	4	0	2	5
6	F	9 a 6 m	5	4	4	5	0	0	3	5
7	F	9 a 8 m	5	4	4	5	4	0	3	5
8	M	9 a 10 m	5	0	4	5	4	4	2	5
9	F	10 a	4	3	5	3	0	0	3	5
10	F	10 a 7 m	4	3	5	5	4	5	4	5
11	M	10 a 11 m	5	5	4	0	4	4	5	5
12	M	10 a 11 m	5	4	5	0	4	4	5	5
13	M	11 a	2	4	4	0	2	4	5	5
14	F	11 a 1 m	5	5	5	0	4	5	3	5
15	F	11 a 1 m	4	5	5	5	4	4	2	5
16	M	11 a 2 m	4	5	4	5	4	4	5	5
17	F	12 a	5	0	5	5	4	4	5	5
18	M	12 a	4	4	4	2	4	5	2	5
19	F	12 a 3 m	4	0	5	5	5	4	5	5
20	M	12 a 11 m	5	4	4	5	4	0	4	5

Légende : Couleur en fonction du score obtenu à l'item — 0, 1, 2, 3, 4, 5

Tableau 12 : Scores des enfants par items pour la situation de construction

L'item 1 (*Fais-moi un joruf*), qui attend une demande d'information, est réussi par tous sauf l'enfant de 11 ans. Mais les demandes sont parfois peu informatives. Nous notons une absence de réponse fréquente à l'item 2 (*Ça peut être une construction qui se trouve au dessus de l'eau, ça peut permettre de traverser une rivière.*), seuls 6 enfants nomment le référent. Les autres enfants répondent généralement « D'accord ». Les argumentations attendus aux items 3 (*D'après toi, pourquoi les gens n'habitent pas sur les ponts ?*) et 8 (*Tu aimerais vivre en haut d'une tour toi?*

Pourquoi ?) sont quasiment toujours réalisées par les enfants du test. Si le score de 4 est régulièrement obtenu par les enfants à l'item 5 (*Maintenant, voici un cube, j'aimerais que tu construises la même chose que moi.*), on remarque que ceux de moins de 10 ans demandent rarement plus de cubes à l'item 6. Les mêmes enfants, à l'item 7 (*Tu en connais toi ?),* éprouvent des difficultés pour identifier l'anaphore (les tours).

2.3.Observations qualitatives globales des deux situations

Le test de notre adaptation montre que nos deux situations ne sont pas saturées. Nous remarquons que certaines erreurs sont fréquentes. On compte au total 36 « absences de réponse » sur les deux situations soit 11% des items. Le score de 4 est très régulièrement obtenu (33%). Nous n'avons jamais eu à attribuer de score de 1 (réponse sans lien avec la situation d'énonciation).

3. Echantillons de réponses

La passation de ce test nous a permis de recueillir des réponses et d'en sélectionner parmi celles qui étaient correctes pour constituer un échantillon de réponses qui sera sur la feuille de passation du test afin de guider l'examinateur lors de la cotation. Les phrases surlignées sont celles qui ont été sélectionnées pour apparaître dans le test.

3.1.Conversation autour de dessins

	Type de réponse	Exemple de réponse
Item 1	Demande Informer	« Est-ce que je pourrais avoir un crayon s'il vous plait ? »(5) « Je pourrais avoir un crayon. » « Mais j'ai pas de crayon. » (4) « Il me faut un stylo. »
Item 2	Formule de Politesse	« Merci » (5)
Item 3	Rejet argumenté Rejet simple	« Non, ça c'est le carré. » (5) « Non c'est le carré ! » « Non » (4)
Item 4	Persuader/ Argumenter (au moins 2 arguments) Persuader / Argumenter (1 seul argument)	« Un rond ça n'a pas de côtés droits, ni d'angles droits, ni de sommets. » (5) « Ca c'est un carré, un carré est un polygone tandis qu'un rond n'est pas un polygone. » « Je l'ai appris à l'école. » (4) « Parce que c'est rond. »
Item 5	Répondre	« On peut dessiner la tête d'un bonhomme. » (5) « Un ballon »
Item 6	Signaler	« C'est bon ! » (5) « Voilà. »
Item 7	Décrire un référent précisément Décrire un référent	« C'est rectangulaire, il y a des écritures dedans, ça peut s'ouvrir et se fermer et il y a un titre. » (5) « C'est un objet, il a des nombres, des chiffres, une trotteuse, il peut être de toutes les formes, il a des aiguilles.» « On peut ramasser le sable avec, on peut jardiner avec. » (4)
Item 8	Répondre Demande de clarification	« Un livre ! » (5) « Une pendule » « Je te dis ce que c'est ? » (4)

Tableau 13 : Echantillon d'exemples de réponses pour la conversation lors d'une activité de dessin

3.2.Conversation lors d'une activité de construction

	Type de réponse	Exemple de réponse
Item 1	Demande de clarification	« Ça veut dire quoi ? » (5) « C'est quoi un joruf ? » « Quoi ? » (4)
Item 2	Nommer / Identifier Demande de précision Montrer sa compréhension	« Ah ! Comme un pont ! » (5) « Un pont ? » (5) « Il faut qu'il soit en l'air le pont ? » (5) (Hochement de tête) (3) « Ah d'accord ! »
Item 3	Argumenter (2 arguments) Argumenter (1 argument)	« Parce qu'il y a de la circulation sur les ponts et que ce n'est pas isolé. »(4) « Si le pont s'effondre, la maison aussi et les gens s'en servent pour traverser. » « Ca pourrait inonder. » (4) « Avec le poids des gens ça serait trop lourd. »
Item 4	Répondre à une demande	(Donne les cubes) (5)
Item 5	Demande d'action élaborée Demande d'action simple Informer Demande de clarification	« Tu peux me donner d'autres cubes ? » (5) « Je peux avoir un autre cube s'il te plait ? » « D'autres cubes. » (4) « Je peux pas, il me manque des cubes. » (4) « Avec un seul cube ? » (4)
Item 6	Demande d'action Informer	« Il m'en faut d'autres, encore, encore. » (5) « Plus, encore, merci. » « J'en n'ai qu'un. » (4) « Pas assez. »
Item 7	Répondre et Enumérer Demande de clarification	« Oui, la tour de Pise, la tour Eiffel,… » (5) « Des tours, oui : la Tour Eiffel et la tour de Bretagne. » « Des tours ? [..] Oui on peut faire comme ça, comme ça (montre avec les cubes). » « De quoi ? Des tours ? Ba la tour Eiffel. »(4)
Item 8	Répondre et Justifier Répondre	« Non, j'aurais vite le vertige » (5) « Oui c'est bien, on voit tout. » « Non parce que c'est trop haut et j'ai peur du vide. » « Non, parce que .»(4)

Tableau 14 : Echantillon de réponses pour la conversation lors d'une activité de construction.

E- DISCUSSION

L'objectif de ce travail était d'élaborer un outil d'évaluation fin et rapide de la compétence pragmatique pour les enfants de 8 à 12 ans en conversation afin de définir les capacités et les difficultés de l'enfant et ainsi axer le travail orthophonique par la suite. Pour cela, nous avons utilisé comme référence le *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman pour les 3 à 8 ans et étudié le développement de cette compétence dans la tranche d'âge qui nous intéressait. Nous avons donc mis en marche le processus de création d'un test et sommes parvenus à mettre aux points ces deux épreuves d'évaluation en conversation réelles standardisées et à les administrer à une population de 8 à 12 ans. Nous discuterons maintenant des qualités et des limites de nos nouvelles situations adaptées, de notre expérimentation ainsi que des ouvertures possibles.

1. Qualités des deux situations de conversation par rapport au questionnement initial

Rappelons que notre étude avait pour but de répondre à un manque d'outil évaluant la compétence pragmatique en conversation pour une population de 8 à 12 ans. Nous recherchions une adaptation suffisamment proche du test d'origine afin d'en conserver ses atouts tout en convenant à notre population en testant les habiletés nouvellement développées à cet âge. Nous discuterons maintenant des objectifs que nous avons réussis à atteindre.

Au niveau du **temps de passation**, l'expérimentation a prouvé sa rapidité. Le test dure environ quinze minutes comme le test initial.

En ce qui concerne **le matériel de nos deux situations**. Les cubes et le dessin nous ont paru essentiels pour soutenir la conversation. Ce n'est pas réellement leur « bonne » utilisation qui est évaluée mais ils sont présents comme des médiateurs pour évaluer les fonctions de communication du testé. Les enfants ont apprécié ces supports. Le vocabulaire a été compris, et aucune question par rapport à celui-ci n'a été relevée (excepté concernant les expressions idiomatiques mais elles faisaient l'objet de l'évaluation).

Ces deux situations sont standardisées, nous nous sommes appliqués à définir des consignes et des modes de passation afin qu'il soit reproductible de façon identique quel que soit l'évaluateur. Nous étions d'ailleurs deux évaluateurs et cela a pu être vérifié. La cotation est également détaillée pour laisser le moins de place possible à la subjectivité. En outre, nous avons veillé à la fiabilité des deux épreuves par rapport au but poursuivi. Pour cela, nous avons toujours utilisé des phrases simples avec du vocabulaire courant. Nous avons également modifié les mots du test d'origine qui n'étaient pas toujours compris (comme le terme « grange »). La compréhension est également facilitée par le contexte : consigne simple de départ et matériel neutre. Nous avons également veillé à ce que la mémoire n'entre pas en jeu. L'étayage est possible et nous pouvons répéter la phrase à l'enfant s'il en a besoin. La rapidité de l'épreuve permet d'éviter une certaine fatigabilité. L'enfant doit rester naturel et répondre aux questions sans avoir à produire un effort cognitif très important.

Pour ce qui est de **la présentation du test**, la feuille de passation est claire, chaque partie est organisée dans un tableau et la consigne est donnée en haut ainsi que le matériel et le contexte. Les phrases de l'examinateur sont bien mises en évidence et les consignes sont également sous la forme de didascalies comme au théâtre. L'analyse peut être diverse et riche, car nous pouvons observer les résultats sous plusieurs angles (comparaison entre les situations, les items et leurs fonctions de communication). Nous avons également retravaillé la cotation afin qu'elle mette en valeur le plus possible la pertinence et la cohérence. Il pourrait être intéressant de soumettre ce nouvel outil aux orthophonistes afin d'avoir un retour critique.

A l'issue de cette adaptation, nous avons proposé ces deux nouvelles épreuves à une population d'enfants de 8 à 12 ans afin de l'expérimenter.

2. Observations lors de l'expérimentation de ce nouveau test

La passation des deux situations adaptées s'est déroulée sans difficulté. Les enfants ont compris les consignes et se sont bien investis dans le test. A l'issue de cette expérimentation, nous avons pu analyser les types d'erreurs effectuées par les enfants ainsi que les fonctions de communication qu'ils ont utilisées. Des observations concernant la cotation et les différences d'âges ont également émergé.

- **Types d'erreurs :**

Tout d'abord, nous avons constaté un manque d'informativité chez beaucoup d'enfants. Ils ont éprouvé des difficultés à se justifier, à argumenter, et à décrire un référent de façon précise. De plus, à l'issue du pré-test, nous constations la rareté des formules de politesse, nous avons tenté d'adapter l'item pour en obtenir plus. Lors du test de notre adaptation, seulement la moitié des enfants ont produit un « merci » quand on leur a donné le crayon. L'item n'est peut être pas suffisamment adapté ou bien c'est la situation de test qui n'est pas assez écologique et ne colle pas assez à la vie quotidienne de l'enfant.

- **Fonctions de communication :**

Après notre expérimentation, nous constatons que certaines fonctions de communication sont bien acquises par les enfants du test (8-12 ans). Rejeter, persuader, argumenter et décrire sont assez bien maîtrisés même si leur discours pour ce type de fonctions est parfois peu informatif. D'autres fonctions sont plus incertaines. Il leur est difficile de réitérer leur demande de cubes lors de l'activité de construction (surtout les moins de 10 ans). Ils n'osent peut-être pas. Certains enfants, surtout les plus jeunes, ont eu des difficultés à faire une inférence pour identifier l'anaphore (des tours) à l'item 7 de l'activité de construction. Notre référent (des tours) est probablement situé trop loin du pronom « en ». Il faut toutefois relativiser ces résultats et penser au fait que les enfants ne montrent pas toujours les mêmes performances en situation de test qu'en situation de vie quotidienne.

- **Cotation :**

L'absence de réponse a été assez fréquente durant notre expérimentation. Elle est pénalisante puisque l'enfant obtient 0 et nous ne pouvons pas savoir pourquoi l'enfant ne répond pas. L'item 2 de la situation de construction a souvent donné lieu à une absence de réponse. Les enfants commencent leur construction sans répondre. Ici, c'est plus la situation qui entraîne l'échec de l'item, en effet, la définition du pont semble comprise étant donné que les enfants l'ont construit à chaque fois. Cet item 2 pourrait faire l'objet d'une amélioration afin que l'enfant soit amené à nommer le référent. Nous remarquons également que le besoin d'étayage est fréquent y compris chez les enfants de 12 ans qui n'obtiennent que des bonnes réponses. Parfois la note de 4 est attribuée car ils ne sont pas assez informatifs, parfois ils ont eu besoin d'être relancés dans leur réflexion. Nous n'avons jamais eu à donner la note de 1, les enfants ont toujours parlé à propos. On peut imaginer qu'avec des enfants porteurs de TSA cette note pourrait être attribuée s'ils digressent trop.

- **Différences d'âge :**

Sur l'ensemble des deux situations, une légère progression allant avec l'âge des enfants est notée. Toutefois, cette progression est surtout visible lorsqu'on regarde le détail des scores par item. Par exemple, dans l'épreuve de conversation lors d'une activité de dessin, le dernier item qui comporte une expression idiomatique est chuté chez les plus jeunes (8 et 9 ans) qui, généralement, continuent à décrire leur dessin. Les enfants de 10 ans font des demandes de clarification (« Je te dis la réponse ? »), ils ont probablement compris qu'il fallait arrêter leur description mais ne connaissent pas le sens exact. Enfin les plus âgés sont capables de comprendre l'expression et y répondent. Cela va dans le sens des données de la littérature qui situent le développement de la compréhension d'expressions idiomatiques entre 9 et 11 ans. Ces différences de scores en fonction des âges démontrent l'importance d'un étalonnage pour pouvoir situer les enfants par rapport à une norme.

Pour l'instant, en l'absence de norme établie pour cette adaptation, les scores totaux des situations sont peu parlants. Il est préférable de privilégier l'analyse par item. Cette analyse permet de mettre en évidence les fonctions de communication acquises ou non par l'enfant.

3. Limites du test

Ce test cible la compétence pragmatique en général car il est impossible d'établir une liste exhaustive de tous les éléments pragmatiques nécessaires à la communication des enfants de 8 à 12 ans. De plus le test s'avérerait trop long au niveau du temps de passation.

Ces conversations en situations réelles sont ce qu'on appelle **des conversations dirigées**. Il est évident que ces situations restreignent le champ d'action du sujet et induisent probablement des comportements. Il faut garder à l'esprit que l'enfant n'aurait peut-être pas répondu ainsi en situation de vie quotidienne. Il est fréquent que les enfants réalisent une meilleure performance en situation de test qu'en vie quotidienne étant donné qu'ils savent que l'examinateur attend quelque chose d'eux. Il est donc important de rendre ces situations aussi naturelles que possible.

Les deux épreuves de discussions réelles s'adressent à des **compétences développementales correspondant à des jeunes enfants** (plusieurs items se situent en dessous de 5 ans d'âge développemental). La dimension pragmatique pour les enfants de cet âge-là est peut-être plus à chercher dans le jeu symbolique (discussion fictive) comme les deux autres épreuves du test.

Toutefois la conservation de ces items d'âges développementaux bas nous a semblé intéressante, d'une part, pour la construction de l'épreuve qui devait avoir du sens et permettre une discussion proche du naturel et, d'autre part, parce que ces fonctions sont des piliers de la compétence pragmatique, leur acquisition est donc importante.

Notre adaptation du *Test des Habiletés Pragmatiques* ne se base pas sur un modèle théorique ou sur l'évaluation fine d'une seule compétence. Tout comme dans le test initial, nous voulions une évaluation globale. **Elle est donc imprécise** et nécessite une évaluation complémentaire au moyen d'autres tests ou grilles (présentés précédemment) portant sur la ou les compétences échouées.

4. Limites de l'expérimentation

Nous nous sommes, bien entendu, confrontés à des limites lors de cette étude. Dans un premier temps, il s'agira d'énoncer les biais méthodologiques, et dans un deuxième temps, les difficultés que nous avons rencontrées au cours de l'expérimentation.

- **Méthodologiques**

- Limites liées à la situation de test : Nous l'avons évoqué au cours de notre travail, la situation contrainte d'épreuve peut occasionner des contre-performances et placer le sujet en situation d'échec. Nous avons constaté un biais de la passation à domicile. Les enfants ne sont pas dans la même situation que dans un cabinet orthophonique. Par exemple, certains enfants allaient chercher un crayon dans leur maison et n'en demandait pas un à l'examinateur (Item 1 de la situation de conversation lors d'une activité de dessin). De plus, certains scores sont à relativiser, durant les passations, le contexte n'a pas toujours été favorable. Une enfant (10 ans) présente des scores relativement bas et cela est probablement dû à un contexte de stress peu de temps avant la passation.

- Limites liées à la population : Nous n'avons pas eu l'occasion d'administrer le test à une population pathologique. Nous n'avons donc pas pu vérifier que ce test évalue bien ce qu'il doit évaluer (les composantes de la compétence pragmatique) et s'il est donc fiable et sensible. De même, le nombre d'enfants testés est restreint et n'offre pas une vue générale de l'ensemble des particularités de production de chacun. De plus, de grandes différences de scores ont été mises en évidence à l'issue de la passation du test. Notre tranche d'âge est peut être trop large par rapport aux compétences pragmatiques que l'on évalue dans notre adaptation.

- **Difficultés rencontrées**

- L'analyse des données s'est révélée complexe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il nous est apparu nécessaire de modifier la cotation. Ces différents choix ont été le fruit d'une réflexion et peuvent être discutés. Cependant, il nous paraissait important de modifier le barème du test initial afin qu'il évalue plus la cohérence et la pertinence que l'aspect quantitatif. Comme nous l'avons expliqué, il est normal que l'enfant, qui devient un locuteur efficace à partir de 7 ans, réduisent ses productions. Il devient plus économe mais dans le but d'être pertinent et cohérent. De plus, nous avons remarqué que l'absence de réponse n'est pas vraiment interprétable. Celle-ci peut être due à plusieurs facteurs comme la méconnaissance de ce qu'il faut répondre, la timidité, le manque d'envie. Toutefois nous avons tenté de réduire ce biais en précisant que l'examinateur a la possibilité d'étayer. Si l'examinateur aide l'enfant et que celui-ci répond de façon attendue, il ne pourra cependant pas prétendre à la totalité des points (4).

- Durant la passation : Nous avons constaté une difficulté d'uniformisation des méthodes de passation. Malgré les consignes de passation précises et les indications, nous avons pu voir que les examinateurs avaient des façons différentes de lier les différents items entre eux (mots de liaisons, façon d'acquiescer, commentaires). Cela influence sûrement l'enfant dans ses réponses. Nous avons également remarqué des variations de prosodie qui peuvent induire des comportements différents. Par exemple, à l'item 4 de la situation 2, l'examinateur doit dire : « Ah bon, tu es sûr, comment tu sais ? », en variant sa prosodie l'examinateur peut avoir l'air amusé ou avoir l'air peu convaincu par les propos de l'enfant. En fonction de la production de l'examinateur, l'enfant peut utiliser un acte de langage différent.

Ces limites méthodologiques et expérimentales sont autant de données à prendre en compte et éventuellement à améliorer avant une future normalisation de ces deux épreuves.

5. Ouvertures

Ce test nous donne donc une idée plus précise des habiletés pragmatiques absentes, acquises et en cours d'acquisition de chaque enfant et permet d'adapter la prise en charge en travaillant sur ces derniers. Il serait possible de poursuivre ce travail en apportant les améliorations nécessaires et en le testant sur une plus vaste population.

Nous avons administré ce test à une population tout-venant, il serait judicieux maintenant de le faire passer à une **population ayant différentes pathologies qui entraînent un déficit de la compétence pragmatique**. Un test sur des enfants présentant le trouble de la communication social nouvellement défini par le DSM-V serait intéressant afin de rendre compte du degré d'échec au test dans ce type de pathologie.

Cependant, pour que le test soit homologué, il est nécessaire qu'il soit **étalonné sur une large population afin de définir une « norme »** car comme nous l'avons vu en l'expérimentant, des erreurs sont retrouvées également chez des enfants tout-venant en fonction des âges de développement. Cela permet de situer à partir de quel score l'enfant se retrouve en difficulté. L'analyse qualitative prime toutefois pour définir les axes de rééducation (d'où la précision de la compétence évaluée à chaque item).

Le test pourrait faire l'objet d'une nouvelle adaptation. Il pourrait **s'étendre à une population plus âgée** étant donné que la compétence pragmatique se développe jusqu'à l'âge adulte. Cette évaluation pourrait porter davantage sur le discours. On peut imaginer des situations écologiques de conversation dirigée comme la prise d'un rendez-vous par téléphone, la commande d'un dîner au restaurant ou conserver les supports de dessin et de construction en les adaptant à nouveau.

F-CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'adapter deux épreuves du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman destiné aux 3 à 8 ans afin qu'il évalue la compétence pragmatique d'une population plus âgée : les 8 à 12 ans.

Nous avons pour cela défini des bases théoriques. Dans un premier lieu, nous avons rappelé ce qu'était la compétence pragmatique et ses pathologies. En second lieu, nous avons recensé les tests et les grilles existants qui permettent de repérer, évaluer et diagnostiquer les troubles de la pragmatique, pour enfin aboutir sur le test que nous avons choisi comme base d'adaptation : le *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman.

L'adaptation de ces deux situations nous a conduits à faire des choix concernant les aspects à conserver, les éléments à adapter, la présentation et la méthode de cotation. L'expérimentation de ce nouveau test sur une population tout-venant nous a permis d'effectuer des premières critiques sur notre travail et d'élaborer un échantillon d'exemples de réponses. Les résultats de l'expérimentation ont montré que le test permettait d'évaluer des éléments précis et d'analyser les types d'erreurs. Nous espérons donc que ce test, après avoir été certes amélioré et pourvu du travail d'étalonnage nécessaire, sera ajouté à la liste du matériel orthophonique.

D'un point de vue personnel, ce mémoire a été très enrichissant. La partie théorique nous a permis d'explorer un domaine aux frontières encore trop floues et de réunir différents écrits sur le développement de la pragmatique. Beaucoup de questions ont été soulevées par rapport au développement de cette compétence décrit dans la littérature. Il semble difficile de faire des généralités car il existe de grandes variabilités individuelles et culturelles. Cette recherche a rappelé une nouvelle fois toute la difficulté inhérente à l'évaluation de la pragmatique. L'analyse de son développement et, plus encore, celle de son dysfonctionnement, est très délicate. Pourtant, la pragmatique est une composante essentielle du langage. La poursuite des recherches dans ce domaine semble nécessaire afin de mieux comprendre les troubles de la pragmatique existants dans les pathologies comme l'autisme ou la dysphasie et leur impact dans la vie quotidienne du sujet comme l'impossibilité d'exprimer un besoin ou de produire des demandes avec leur langage. Les questionnements des auteurs par rapport aux modalités d'évaluation de cette compétence ont été très bénéfiques pour notre travail. La création du matériel nous a poussés à réfléchir sur les habiletés pragmatiques qu'un enfant de 8-12 ans doit avoir. De plus, ce travail nous a permis une réflexion par

rapport aux tests : leur utilité, leur utilisation, leur passation et leur cotation. Enfin l'expérimentation nous a permis d'aller à la rencontre des enfants. Nous avons ainsi pris conscience de la variabilité interindividuelle. Sans ces éléments, il est difficile de comprendre les tenants et les aboutissants de la compétence pragmatique.

Nous retiendrons également le plaisir d'élaboration du matériel, le recours à la créativité, l'enrichissement personnel dans le domaine de l'orthophonie à travers nos recherches, notre expérimentation et les mystères qui planent toujours autour de cette compétence pragmatique.

G- BIBLIOGRAPHIE

1- ADAMS C. & BISHOP D. (1989), Conversational characteristics of children with semantic pragmatic langage disorder In : exchange structure, turn taking, repairs and cohesion. *British Journal of disorders of communication*, 24, p 211-239.

2- ADAMS C. (2002), Practitioner review : The assessment of language pragmatic. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), p 973-987.

3- ANSELMI D., TOMASELLO M. & ACUNZO M. (1986), Young children's responses to neutral and specific contingent queries. *Journal of Child Language*, 13, p 135-144.

4- ARMENGAUD F. (1985), La pragmatique. *« Que sais-je ?»*, Presses Universitaires de France

5- AUSTIN J. (1962), How to do things with words. Harvard University Press. : Traduction française (1970), Quand dire c'est faire, Le Seuil, p 183.

6- BATES E. (1976), Language and context: the acquisition of pragmatics. Academic Press.

7- BERNICOT J. (1991), French children's conception of requesting: the developmental of metapragmatic knowledge. *International journal of Behavioral Development*, 14, p 285-304.

8- BERNICOT J. (1992), Les actes de langage chez l'enfant. Presses Universitaires de France.

9- BERNICOT J. (1998), Les méthodes d'étude de l'acquisition du langage. In : R. Ghiglione & J.F. Richard, *Développement et intégration des fonctions cognitives*. Cours de Psychologie, Tome 3. Paris : DUNOD, p. 301-316.

10- BERNICOT J. (1999), Pragmatique. Vocabulaire des sciences cognitives, PUF, p 346-352.

11- 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, p 491-512.

12- BERNICOT J. & BERT-ERBOUL A. (2009), L'acquisition du langage par l'enfant. Concept-psy, in Press, p 143.

13- BERNICOT J., VENEZIANO E., MUSIOL M. & BERT-ERBOUL A. (2010), Interactions verbales et acquisition du langage. L'Harmattan, p 358.

14- BILLARD C. & TOUZIN M. (2004), Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances, Paris : Signes Editions.

15- BISHOP D. (1998), Children's Communication Checklist. Harcourt Assesment.

16- BISHOP D. (2003), CCC-2. Londres : Psychological Corporation.

17- BLANC N. (2010), Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : DUNOD

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

19- BLISS L., MCCABE A. & MIRANDA E. (1998), Narrative Assessment Profile : discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, p 347-363.

20- BLOMMAERT J. (1995), Manuel de la pragmatique. Amsterdam, p 171-177.

21- BOSCO, F. M. & BUCCIARELLI, M. (2008), Simple and complex deceits and ironies. *Journal of Pragmatics*, 40, p 583-607.

22- BRIN-HENRY F., COURRIER C., LEDERLE E. & MASSY V. (2012), Dictionnaire d'orthophonie. Ortho édition, p 218.

23- BRINTON B., FUJIKI M., LOEB D.F. & WINKLER E. (1986), Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, p 75-81.

24- BROWN P. & LEVINSON S. (1978), Universal in language use: Politeness phenomena. Questions and Politeness: Strategies in Social interaction, Cambridge University, p 56-289.

25- BROWN P. & LEVINSON S. (1987), Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press.

26- BRUNER, J.S. (1983), Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France

27- BRUNER J.S & WATSON R. (1987), Comment les enfants apprennent à parler (traduction J. Piveteau et J. Chambert, Paris) Retz, p 127.

28- CANALE M. & SWAIN M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p 1-47.

29- CANALE M. (1983), From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, p 2-27.

30- CFTMEA-R (2000), Classification Française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, révision 2000. Paris : Edition du CTNERHI

31- COGGINS T.E. & CARPENTER R.L. (1981), The Communicative Intention Inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication. *Applied Psycholinguistics*, 2 (3), p 235-251.

32- CONTI-RAMSDEN G. & GUNN M. (1986), The development of conversational ability : A case study. *British Journal of Disorders of Communication*, 21, p 339-351.

33- COQUET F. (2004), Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Méthodes et techniques de rééducation. Ortho-Edition.

34- COQUET F. (2005), Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 221, p 184.

35- CUNY F. & GASSER F. (2000), Evaluation des capacités de communication verbale et non-verbale chez les enfants autistes. *Glossa*, 70, p 4-14.

36- DACQUIN J., LESAGE B. & ROUSSEAUX M. (2010), Questionnaire Lillois de Participation à la Communication : normalisation et début de validation chez l'enfant et l'adolescent de 8 à 16 ans. *Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie*, Lille.

37- DARDIER V. (2004), Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage ? Bréal, p 253.

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

39- DENNIS M., LAZENBY A. & LOCKYER L. (2001), Inferential language in high-funtion children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), p 47-54.

40- DE RENZI E. & FERRARI C. (1979), The Reporter's Test, a sensitive test to detect expressive disturbances in aphasics. *Cortex*, 15. p 279-291.

41- DE SAUSSURE F. (1966), Cours de linguistique générale. Payot, p 331.

42- DE VILLIERS J. (2007), The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117, p 1858-1878.

43- DEWART H. & SUMMERS S. (1997), The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Childhood, NFER-Nelson.

44- DE WECK G. & ROSAT M. C. (2003), Troubles dysphasiques. Masson

45- DE WECK G. (2005), L'appropriation du discours par les jeunes enfants. In: B. Piérart : *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?,* De Boeck, p 171-193.

46- DE WECK G. & MARRO P. (2010), Les troubles du langage chez l'enfant, description et évaluation, Elsevier-Masson.

47- DORE J. (1974), A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research,* 4, p 343-350.

48- DSM IV, DSM-IV-TR, (2002) Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Elsevier Masson, Paris , p 1120.

49- DSM V, American Psychiatric Association. (2013), Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5² ed, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing

50- DUBUS A. (2008), Guide pratique pour l'analyse d'épreuves ou de tests, à l'usage des étudiants et des chercheurs en orthophonie. UNADREO, p 78.

51- DUCHENE A. (2008), Les inférences dans la communication : cadre théorique général. *Rééducation orthophonique,* 234, p 15-23.

52- DUMONT A. (2008), Orthophonie et surdité. Paris, Masson.

53- 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*, Paris.

54- ERVIN-TRIPP S.M. (1977), Wait for me, Roller Skate ! Child discourse, Academic Press, p 165-187.

55- ERVIN-TRIPP S.M. (1995), Child psychology and child pragmatics. In : J. Verschueren, J.O. Ostman & J. Blommaert (Eds), Handbook of Pragmatics : Manual, Amsterdam, p 227-234.

56- ESON M.E. & SHAPIRO A.S. (1982),When don't means do : pragmatic and cognitive development in understanding an indirect imperative. First Language, 3, p 83-91.

57- ESTIENNE F. & PIERART B. (2006), Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques. Paris, Masson.

58- FAYOL M. (2000), Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. *L'acquisition du langage*, II, PUF, p 183-213.

59- FOSTER F.H. (1990), The comunicative competence of young children. Longman.

60- FUJIKI M. et al. (1990), In DE WECK, G., ROSAT, M.C. (2003) Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

61- 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*, Paris.

62- GEORGE F. (2007), Les dysphasies. *Rééducation orthophonique*, 230, p 7-24.

63- GEORGE F. (2011), Actualités sur la prise en charge des Troubles Envahissants du Développement. Solal, p 164.

64- GIL R. (2010), Neuropsychologie. 5e édition, Masson, p 52-57.

65- GLEASON J.B. (1985), Studying Language development. In : *The development of Language*, C.E. Merril.

66- GOMBERT, J.E. (1990), Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.

67- GOODWIN C. (1981), Conversational organization : interaction between speakers and hearers. Academic Press, p 195.

68- GREENFIELD P. (1980), Toward an operational and logical analysis of intentionaly : the use of discourse in early child language. *The social foundation of language and thought*, Olson ed, p 254-279.

69- GREGOIRE J. (2005), Aspects psychométriques de la construction d'épreuves d'évaluation du langage. In : B. Piérart, Le langage de l'enfant comment l'évaluer ? De Boeck Supérieur, p 33-48.

70- GREGOIRE J.(2009), L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. fondements et pratique du WISC-IV. 2e édition revue et complétée.Wavre (Belgique), Mardaga.

71- GRICE, H. (1975-1979), In A. Trognon, & R. Ghiglione (1993), Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.

72- GRICE H. (1979), Logique et conversation, *Communications*, 30, p 57-72.

73- HALLIDAY M.A.K. (1975), Learning how to mean: an exploration in the development of language.

74- HALLIDAY M.A.K & HASAN R. (1976), Cohesion in English. Longman.

75- HENDRIKS H. (1999), The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : what children already know and adults still have to learn and vice versa. *Psychology of Language and Communication*, vol. 3(1), p.41-60.

76- HICKMANN M., KAIL M. & ROLAND F. (1995), L'organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance 2*, p 215-226.

77- HUPET M. (2006), Bilan pragmatique. In : F. Estienne & B. Piérart, *Les bilans de langage et de voix: fondements théoriques et pratiques*, Masson, p 88-104.

78- HYMES D. (1972), Models of the interaction of language and social life. In : J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, p 35-71.

79- INPES, Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (2005), La surdité des enfants : guide pratique à l'usage des parents. Paris : Ed INPES, http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/884.pdf

80- JAKOBSON R. (1963), Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit, p 209-248.

81- KANNER L. (1944), Personality and the behavior disorders : a handbook based on experimental and clinical research,.2.

82- KERBEL D., GRUNWELL P. & GRUNDY K. (1996), A play-based methodology for assessing idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, p 65-75.

83- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), L'implicite. Armand Colin

84- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), Les interactions verbales. 1, Armand Colin.

85- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996), La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française*, 16, p 69-88.

86- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2001), Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement. Nathan.

87- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), Le discours en interaction. Armand Colin.

88- KYRATZIS A. & ERVIN-TRIPP S. (1999), The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of pragmatics*, 31, p 1321-1338.

89- LAVAL V. (2001), Le rôle du contexte dans la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants de 6 à 9 ans. Comparaison avec les adultes. *Psychologie de l'Interaction*, 13-14, p 251-278.

90- LAVAL V. (2002), La compréhension des expressions idiomatiques par les enfants de 6 à 9 ans : le rôle du contexte et de la familiarité. In : C. Peter Favre, *Neuropsychologie et Pragmatique*, L'Harmattan : Paris, p 253.

91- LAVAL V. (2003), Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35, p 723-739.

92- LAVAL V., BERNICOT J., BAREAU B. & LACROIX A. (2005), L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In : B. Piérart, Le langage de l'enfant comment l'évaluer ? De Boeck Supérieur, p 161-177.

93- LELORD G., SAUBAGE G. & LAUGIER J. (1990), L'autisme de l'enfant. Paris : Masson, p 300.

94- LETTS C.A & REID J. (1994), Using conversational data in the treatment of pragmatic disorder in children. *Child Language Teaching and Therapy*, 10 (1), p 1-22.

95- LEVORATO M.C. & CACCIARI C. (1992), Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19, p 415-433.

96- LILES B.Z. (1993), Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language : A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, p 868-882.

97- MAILLART C. (2003), Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. *Les cahiers de la SBLU*, 13, p 20.

98- MARC C. & FRANCPOURMOI S. (1996), Etalonnage du test d'évaluation des habilités pragmatiques de B. Shulman sur une population d'enfants âgés de trois à huit ans. *Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie*, Paris.

99- MARCHAL F., CHEVIGNARD M., LAURENT-VANNIER A & QUENTIN V. (2006), Évaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne chez l'enfant. Springer : Paris, p 91-108.

100- MARCOS H., SALAZAR ORVIG A., BERNICOT J., & coll. (2004), Apprendre à parler : influence du mode de garde. L'Harmattan, p 215.

101- MARECHAL F. & CROUAIL A. (2006), Prise en charge globale de l'enfant cérébro-lésé. Troubles moteurs cognitifs et psychiques, Edition Masson.

102- MC TEAR M.F. & CONTI-RAMSDEN G. (1992), Pragmatic Disability in Children. Whurr Publishers Ltd.

103- MONDAIN M. & BRUN V. (2009), Les surdités de l'enfant, Masson.

104- MONFORT M. & JUAREZ SANCHEZ A. (2003), Savoir dire: un savoir-faire. Ortho Edition

105- MONFORT M., JUAREZ A. & MONFORT JUAREZ I. (2005), Les troubles de la pragmatique chez l'enfant, Entha, p 173.

106- MONTPETIT A. (1993) Test d'évaluation des habiletés pragmatiques de B.B Shulman (Traduction), Hôpital Sainte-Justine, mémoire d'orthophonie, Université de Montréal.

107- MORRIS C.W. (1938), Foundations of the theory of the signs. Chicago: University of Chicago Press.

108- NESPOULOUS J.L (1992), Qu'est-ce qui fait varier la langue ou l'hétérogénéité du comportement verbal. *Rééducation orthophonique*, vol 30 (170), p 141-156.

109- NINIO A., SNOW C.E. & PAN B.A. (1994) Classifying communicative acts in children's interactions in Commun Disord, 27(2),p 157-87.

110- PAK M. (1994), The role of social and conversational functions in learning forms in Hawai'i Creole English and standard English. Thèse de doctorat non publiée, University of California.

111- PEETERS T.H. (1997), El autism y los problemas para comprender y entender los símbolos. In : A. Riviere & J. Martos (Ed) *El tratamiento del autismo : nuevas perspectivas*, APNA-Imserso.

112- PEIRCE C.S. (1978), Ecrits sur le signe. Paris, Le Seuil.

113- PERKINS D.D. (1995), Speaking truth to power: empowerment ideologyas social intervention and policy. *American journal Of CommunityPsychology*, 23(5), p 765-794.

114- PETER-FAVRE C. & MAEDER P. (2002), Pragmatique et pathologies. In : V. Dardier, (2004).*Pragmatiques et pathologie : comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Bréal.

115- PHELPS-TERASAKI D. & PHELPS-GUNN T. (1992), Test of Pragmatic Language. Austin, Pro-Ed.

116- PIERART B. (2005), Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ? Ed De Boeck, Questions de personne, p 264.

117- PRADAT-DIELH P. & PESKINE A. (2012), Evaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne. Springer, p 170.

118- PRUTTING C.A. & KIRCHNER D.M. (1987), A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and hearing Disorders*, 52, p 105-119.

119- RADFORD J. & TARPLEE C. (2000), The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics, 14* (5), 387-403p.

120- RECCHIA H., HOWE N., ROSS H. & ALEXANDER S. (2010), Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, p 255-274.

121- ROGE B. (2008), Autisme, comprendre et agir. DUNOD.

122- RONDAL J.A. & SERON X. (1999), Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation, Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.

123- ROUSSEAUX, M., DELACOURT, A., WYRZYKOWSKI, N., & LEFEUVRE, M. (2001), TLC: Test Lillois de communication. Ortho-Edition, Isbergues.

124- SACKS H., SCHEGLOFF E. & JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language,* 50, p 696-735.

125- SARFATI G. (2011), Précis de pragmatique. Armand Colin, linguistique 128, p 127.

126- SCHEGLOFF E.A., SACKS A. (1973), Opening up closings. *Semiotica*, 7, p 289-327

127- SEARLE J. (1979), Expression and meaning. Cambridge University Press.

128- SEARLE J. & VANDERVEKEN D. (1985), Foundations of illocutionary logic. Cambridge university Press.

129- SHULMAN B. (1985), Test of Pragmatic Skills. Tucson, Communicative Skills Builder.

130- 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, p 56-84.

131- SPERBER D., WILSON D. (1989), La Pertinence : Communication Et Cognition. Paris: Les Editions de Minuit.

132- SPROTT R. (1994), The Development of Discourse and the Acquisition of Connectives and Clause Combinations. Thèse de doctorat non publiée, University of California.

133- TARDIEU G. (1968), Le dossier clinique de l'infirmité motrice cérébrale. Méthode d'évaluation et applications thérapeutiques », *Revue de Neuro-psychiatrie Infantile*, 16, p 6-90.

134- TATTERSHALL S. (1988), Managing pragmatic language problems. *The Clinical Connection : A quartely idea source for the speech and language specialist working with the young communicator*, 2 (2).

135- TOGNET C. (à paraître en 2014), Adaptation de deux épreuves fictives du Test des Habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans. *Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie*, Bordeaux.

136- TRAVERSO V. (1996), La conversation familière. PUL.

137- TREVARTHEN C. & AITKEN K. (2003), Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique, *Devenir*, vol 15, p 309-428.

138- VANDERVEKEN D. (1992), Théorie des actes de langage et analyse des conversations. *Cahiers de linguistique française,* 13, p 8-31.

139- VENEZIANO E. (1999), L'acquisition des connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, p 1-28.

140- 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, p 19-32.

141- VERMEULEN P. (2005), Comment pense une personne autiste ? DUNOD, p 143.

142- VIEU A. & SILLON M. (2012), Réhabilitation logopédique du jeune enfant sourd porteur d'implant cochléaire. Aspects pratiques et résultats. *Rééducation orthophonique*, 252, p 127-138.

143- VINCENT D. & PERRIN L. (2001), Raconter sa journée : des histoires de conversations dans la conversation, Le récit oral. *Revue québécoise de linguistique*, vol 29 (1), p 179-201.

144- VYGOTSKI LS. (1997), Pensée et Langage. La Dispute, p 536.

145- WEINRICH B., GLASE A. & JOHNSTON E. (1986), A source book of adolescent pragmatic activities, Theory and intervention for language therapy (grades 7-12 and ESL). Communication Skill Builders.

146- WETHERBY A. & PRUTTING C. (1984), Profiles of communication and cognitive social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, p 377.

147- WIENER (1948), Cybernetics Or Control and Communication in the Animal and the Machine. MIT Press, Cambridge, MA.

148- WINNER H. (1988), The point of words. Children understanding of metaphor and irony. Harvard University Press.

149- YOUNG E.C., DIEHL J.J., MORRIS D., HYMAN S.L. & BENNETTO L. (2005), The Use of Two Language Tests to Identify Pragmatic Language Problems in Children with Autism Spectrum Disorders. Language, *Speech and Hearing Services in Schools*, 36.

H- ANNEXES

Annexe 1: Trouble de la communication sociale selon le DSM-V ……p 110

Annexe 2: Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman, édition révisée par A. Montpetit (1993)……..p 112-122

Annexe 3 : Test d'évaluation des capacités pragmatiques de B. Shulman édition révisée par C. Marc et S. Francpourmoi (1996)……...…….p 123 - 132

Annexe 4: Adaptation du Test des Habiletés Pragmatiques pour les enfants de 8-12 ans…… p 133-140

Annexe 1- Trouble de la communication sociale selon le DSM-V

Le trouble est décrit ainsi dans le DSM-V :

« A. Difficultés persistantes dans l'utilisation sociale de la communication verbale et non verbale, manifestées par les indicateurs suivants :
1. Déficits dans l'utilisation de la communication à des fins sociales comme saluer une tierce personne et partager de l'information d'une manière qui est appropriée dans un contexte social.
2. Incapacités dans l'habileté à moduler son style de communication selon le contexte et les besoins de l'interlocuteur. Cela inclut, entre autres, l'habileté à moduler la manière dont la personne parle en classe ou dans la cour de récréation, ou encore la façon de parler à un enfant ou à un adulte.
3. Difficultés à suivre les règles de la conversation ou à raconter une histoire. Cela comprend la capacité de tenir une conversation réciproque, de reformuler lorsque la personne a mal compris, et de comprendre comment utiliser les indices verbaux et non verbaux pour gérer les interactions sociales.
4. Difficultés à comprendre ce qui n'est pas explicitement indiqué, comme faire des inférences et utiliser des tournures linguistiques ambiguës (idiomes, humour, métaphores, sens multiples qui dépendent du contexte pour l'interprétation).

B. Les déficits entraînent des limitations fonctionnelles quant à la communication efficace, la participation sociale et les relations sociales, la réussite scolaire ou la performance au travail, individuellement ou en combinaison.

C. Les symptômes apparaissent pendant la période développementale, mais les déficits ne sont pleinement manifestes que lorsque le niveau de communication sociale dépasse les capacités limitées de la personne.

D. Les symptômes ne sont pas imputables à une autre condition médicale ou neurologique, ou à de faibles capacités dans les domaines de la structure des mots et de la grammaire. Ils ne sont pas expliqués non plus par un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle, un retard de développement global ou un autre trouble mental. »

Annexe 2 - Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman, édition révisée par A. Montpetit (1993)

ÉVALUATION DES HABILETÉS PRAGMATIQUES

(Édition revisée)

Par: Brian B. Shulman, Ph.D.

Traduction Libre
Hôpital Sainte-Justine - Projet Défi '93
Anouk Montpetit, étudiante en orthophonie
Université de Montréal

ÉCHELLE DES RÉSULTATS

Score	Description
0	Absence de réponse
1	Réponse inappropriée au contexte
2	Réponse non-verbale appropriée au contexte
3	Réponse holophrastique appropriée au contexte
4	Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte (2-3 mots)
5	Réponse élaborée appropriée au contexte (+ de 3 mots)

Évaluation des habiletés pragmatiques

Nom de l'enfant: _____

Adresse: _____

École: _____

Évaluateur: _____

	Année	Mois	Jour
Date de l'évaluation			
Date de naissance			
Age chronologique			

* Si le nombre de jours est supérieur à 16, ajouter 1 mois à l'âge chronologique.

Autre information pertinente _____

Commentaires _____

SOMMAIRE DES RÉSULTATS OBTENUS

A. Age chronologique (AC)	_____
B. Score brut - tâche 1	_____
C. Score brut - tâche 2	_____
D. Score brut - tâche 3	_____
E. Score brut - tâche 4	_____
F. Moyenne	_____
G. Rang centile	_____

Recommandations _____

TACHE 1

Matériel: Deux marionnettes

Contexte: Les deux marionnettes discutent de leur émission préférée.

Intervention de l'évaluateur	Échantillon de réponses	Fonctions Commentaires à observer	Niveau de réponse	Score
J'aimerais te présenter mes deux amis. (Clinicien montre les deux marionnettes) On va jouer avec elles! Laquelle veux-tu ? (Après que l'enfant ait choisi le clinicien débute.)				
1. On va se parler! Allo!	Allo.	Salutations	0 1 2 3 4 5	____
2. Comment ca va ?	Bien	Répondre	0 1 2 3 4 5	____
3. Moi j'aime regarder la télévision.	Moi aussi Moi j'aime aller jouer au parc.	Informer Informer	0 1 2 3 4 5	____
4. Dis-moi c'est quoi ton émission préférée.	Les Schtroumpfs Passe-Partout	Nommer/Identifier	0 1 2 3 4 5	____
5. Je n'ai jamais vu cette cette émission. Parle-moi en.	Enfant explique Je ne veux pas.	Informer Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5	____
6. Veux-tu savoir c'est quoi mon émission préférée?	Oui Non Signe de tête	Répondre Répondre (non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____

7. Moi j'aime _____ (Clinicien nomme une émission)	Pourquoi? Moi aussi	Demande d'information Informer	0 1 2 3 4 5	____
8. Qui sont les gentils dans ton émission préférée?	Enfant nomme personnages Je ne le sais pas	Nommer/Identifier Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5	____
9. Pourquoi sont-ils gentils?	Parce que ... Je ne le sais pas. Enfant hausse épaules	Raisonnement Rejet/Déni Rejet/Déni (non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____
10. Merci d'avoir parlé avec moi. Bye Bye.	Bye Enfant fait un signe de de la main.	Fin de conversation Fin de conversation (non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____
			SCORE BRUT TOTAL =	_____

TACHE 2

Matériel: *Un crayon, la fiche d'activité représentant un cercle, un carré et une croix.*

Contexte: *Le but de cette tâche est d'amener l'enfant à copier les dessins des trois formes géométriques. L'utilisation d'intentions de communication par l'enfant est de première importance; le dessin ne constitue qu'un moyen utilisé pour permettre l'observation du comportement désiré.*

Interventions de l'évaluateur	*Échantillon réponses*	*Fonctions à observer*	*Commentaires*	*Niveau de réponse*	*Score*
Je vais te montrer des dessins. (Clinicien dispose les formes) Regarde-les bien. Maintenant, j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille. (Clinicien donne la fiche d'activité à l'enfant mais pas le crayon. Il feint être occupé.)					
1. Tu me diras quand tu auras terminé. (Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé un crayon, le clinicien, surpris, aborde la deuxième intervention)	Enfant donne une tape sur l'épaule. Il est où le crayon? J'ai besoin d'un crayon. Donne-moi un crayon. Je ne peux pas dessiner sans crayon.	Interpeller/Signaler (non-verbal) Demande d'information Informer Demande d'action Informer		0 1 2 3 4 5	____
2. Oh, je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ?	Oui Signe de tête	Répondre Répondre(non-verbal)		0 1 2 3 4 5	____
3. (Clinicien pointe le carré) Est-ce que c'est un cercle?	Non C'est un carré. Ce n'est pas un cercle. Je ne sais pas.	Répondre Informer Rejet/Déni Rejet/Déni		0 1 2 3 4 5	____

4. Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle?	Parce que ... Je ne sais pas.	Raisonnement Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5	____
5. (Clinicien pointe la croix) C'est quoi ça?	Une croix C'est une croix. Je ne sais pas.	Répondre Nommer/Identifier Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5	____
6. Quelle dessin préfères-tu?	Celui-ci Le cercle Enfant pointe	Répondre Répondre(non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____
7. (Clinicien tourne la fiche d'activité) On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé.				
(Clinicien tourne le dos à l'enfant.)	Hey, j'ai fini. Enfant tape clinicien sur l'épaule.	Informer Interpeller/Solliciter (non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____

SCORE BRUT TOTAL = ____

TACHE 3

Matériel: Deux téléphones-jouets.

Contexte: Le clinicien et l'enfant en conversation.

Interventions de l'évaluateur	Échantillon réponses	Fonctions à observer	Commentaires	Niveau de réponse	Score
(Clinicien donne un téléphone à l'enfant)					
1. On va se parler au téléphone. Drrrrring!	Allo!	Salutations		0 1 2 3 4 5	____
2. Allo! Comment ca va?	Bien	Répondre		0 1 2 3 4 5	____
3. Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.	J'ai joué avec mon ami. Je suis allé à l'école.	Informer		0 1 2 3 4 5	____
4. Devine quoi?	Quoi?	Demande d'information		0 1 2 3 4 5	____
5. J'ai un animal.	Quel genre? C'est un chien? Moi aussi. J'ai un chat.	Demande d'information Informer		0 1 2 3 4 5	____
6. Parle-moi de _____ (Clinicien peut utiliser le mot "animal" ou un animal spécifique.)	Enfant décrit l'animal	Informer		0 1 2 3 4 5	____
7. Nomme-moi un autre animal que tu aimes.	Enfant nomme animaux	Nommer/identifier		0 1 2 3 4 5	____
8. J'ai bien aimé te parler. Je dois te quitter là.	Moi aussi	Informer		0 1 2 3 4 5	____

9. (Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8.)				
Bye.	Bye Enfant agite la main	Terminer conversation Terminer conversation (non-verbal)	0 1 2 3 4 5	____

SCORE BRUT TOTAL = ____

TACHE 4

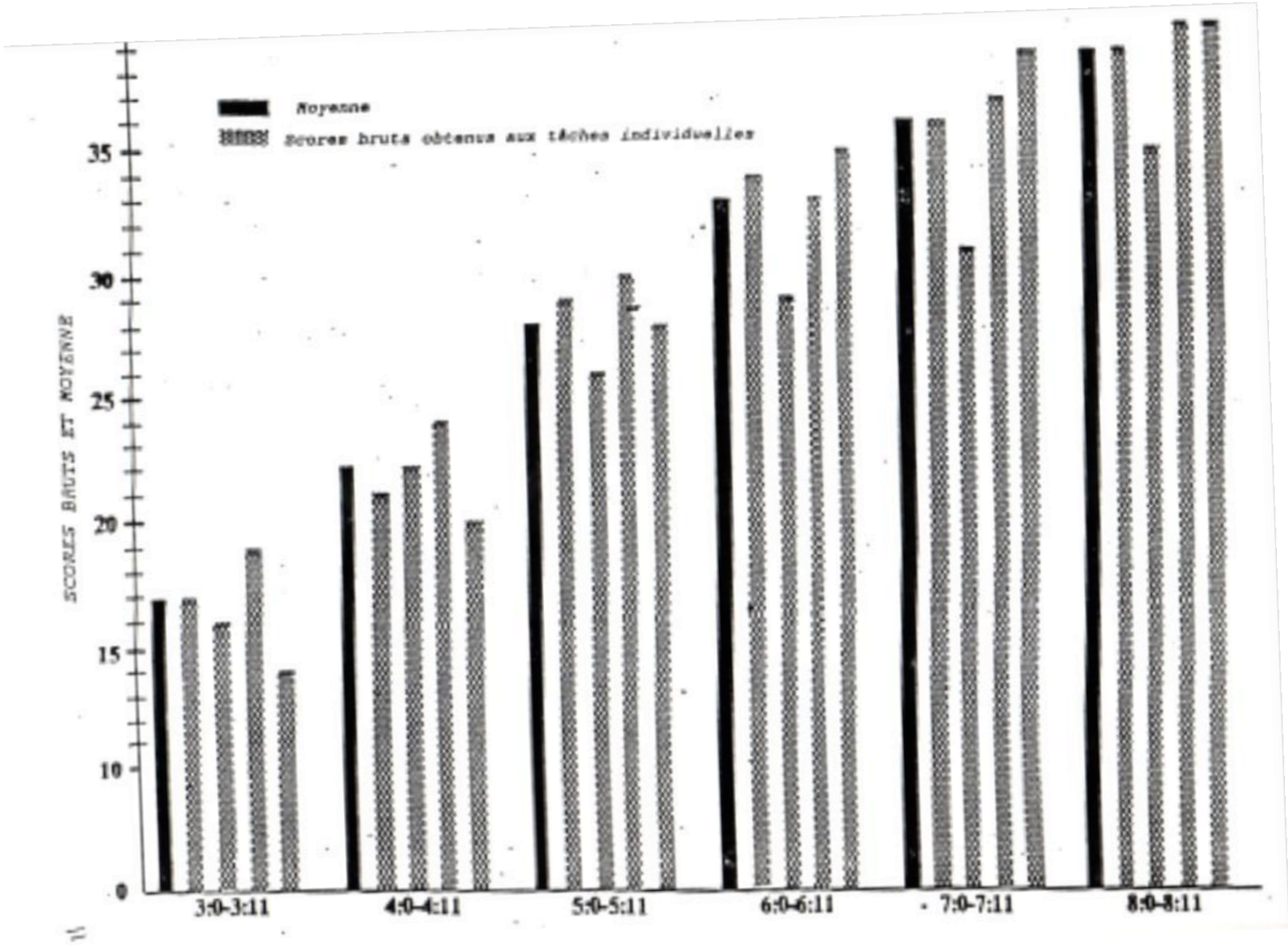
Matériel: Dix blocs de bois.

Contexte: Discussion entre le clinicien et l'enfant.

Interventions de l'évaluateur	Échantillon de réponses	Fonctions à observer	Commentaires	Niveau de réponse	Score
On va jouer avec les blocs. (Clinicien donne cinq blocs à l'enfant et débute.)					
1. Fais-moi un joruf. (Clinicien peut inventer n'importe quel mot)	Quoi? Comment on fait ça? C'est quoi un joruf? Je ne sais pas comment.	Demande d'information Demande d'action Demande d'information Rejet/Déni		0 1 2 3 4 5	____
2. Ça peut être une maison pour les animaux. Parfois, les fermiers y mettent du foin.	Quel genre d'animaux? Oh, une grange. Une grange?	Demande d'information Nommer/Identifier Demande d'information		0 1 2 3 4 5	____
3. Est-ce que les gens habitent dans une grange?	Non. Oui. Je ne sais pas. C'est les vaches et les chevaux. Les animaux y vivent.	Répondre Rejet/Déni Répondre Nommer/Identifier		0 1 2 3 4 5	____
4. Là, je vais construire un un escalier. J'ai besoin de tes blocs.	O.K. Non.	Répondre Rejet/Déni		0 1 2 3 4 5	____
(Clinicien construit l'escalier. L'enfant observe.) Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant. (En redonnant le bloc, le clinicien poursuit ses interventions.)					

5. Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose.	Je ne peux pas. Il m'en faut d'autres. Donne-moi en d'autres. Pourquoi? Comment? Montre-moi comment.	Informer Demande d'action Demande d'information Demande d'action Demande d'action	0 1 2 3 4 5	____
6. (Si l'enfant demande d'autres blocs, le clinicien lui en donne un à la fois.)	Il m'en faut encore.	Informer	0 1 2 3 4 5	____
7. À quoi sert un escalier?	Pour monter. Pour descendre. Pour grimper. Je ne sais pas. Parce que ...	Répondre Rejet/Déni Raisonnement	0 1 2 3 4 5	____
8. Parle-moi des escaliers dans ta maison.	Ils sont en bois. Ils craquent. Je n'en ai pas.	Informer Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5	____

SCORE BRUT TOTAL = ____


Moyenne
Scores bruts obtenus aux tâches individuelles
SCORES BRUTS ET MOYENNE
0
10
15
20
25
30
35
3:0-3:11
4:0-4:11
5:0-5:11
6:0-6:11
7:0-7:11
8:0-8:11

Annexe 3 - Test d'évaluation des capacités pragmatiques de B. Shulman édition révisée par C. Marc et S. Francpourmoi (1996)

Test d'évaluation des capacités pragmatiques de B. SHULMAN

Date de l'examen :..../...../.....
Nom de l'évaluateur :.....

NOM et prénom de l'enfant :.....

Date de naissance :...../...../.....

Age chronologique :..../...../.....
(Si le jour est supérieur à 16, ajouter un mois à l'âge chronologique.)

Profession du père :.....

Profession de la mère :.....

Scores obtenus :

Tâche 1 : ..... Tâche 2 : ..... Tâche 3 : ..... Tâche 4 : .....

TOTAL : ..... **RESULTAT :**

Commentaires :

COTATION

Score Description

0 : Absence de réponse

1 : Réponse inappropriée au contexte

(ex : digression ou absurdité..)

2 : Réponse non-verbale appropriée au contexte

(ex : haussement d'épaules, signe de tête, geste de la main...)

3 : Réponse holophrastique appropriée au contexte

(ex : oui/non, d'accord, bonjour, au revoir, pourquoi ?)

4 : Réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte (2-3 mots).

(ex : je sais pas, j'ai un chat....)

5 : Réponse élaborée appropriée au contexte (+ de 3 mots)

(ex : je ne peux pas dessiner, je n'ai pas de crayon; je voudrais que tu me donnes encore un cube...)

TACHE 1

Matèriel : Deux marionnettes
Contexte : Les deux marionnettes discutent de leur émission préférée.

INTERVENTION DE L'EVALUATEUR	ECHANTILLON DE REPONSES	FONCTIONS A OBSERVER	COMMENTAIRES	NIVEAU DE REPONSE	SCORE
J'aimerai te présenter mes deux amis. (clinicien montre les deux marionnettes) On va jouer avec elles! Laquelle veux-tu? (après que l'enfant ait choisi, le clinicien débute)					
1.On va se parler!Bonjour!	Bonjour!	Salutations		0.1.2.3.4.5	.....
2.Comment ça va?	Bien	Répondre		0.1.2.3.4.5	.....
3.Moi, j'aime regarder la télévision.	Moi aussi Moi, j'aime aller jouer au parc.	Informer		0.1.2.3.4.5	.....
4.Dis-moi quelle est ton dessin-animé préféré?	Bambi Dorothée	Nommer Identifier		0.1.2.3.4.5	.....
5.Je n'ai jamais vu ce dessin-animé. Tu peux m'en parler ?	E.explique. Je ne veux pas!	Informer Déni/Rejet		0.1.2.3.4.5	.....
6.Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée?	Oui Non Signe de tête	Réponse Réponse NV		0.1.2.3.4.5	.....
7.Moi j'aime ..... (clinicien nomme une émission)	Pourquoi? Moi aussi	Demande d'info Informer		0.1.2.3.4.5	.....

8.Qui sont les gentils dans ton dessin-animé préféré?	E. nomme Je ne sais pas	Nommer/Identifier Déni/Rejet	0.1.2.3.4.5	.....
9.Pourquoi sont-ils gentils?	Parce-que.. Je ne sais pas. Haussement d'épaules.	Raisonnement Déni/Rejet Déni/Rejet	0.1.2.3.4.5	.....
10.Merci d'avoir parlé avec moi. Au revoir!	Au revoir! E. fait un signe de la main.	Fin de conversation NV	0.1.2.3.4.5	.....

SCORE BRUT TOTAL =

TACHE 2

Matèriel : Un crayon, la fiche d'activité représentant un cercle, un carré et une croix.
Contexte : Le but de cette tâche est d'amener l'enfant à copier les dessins des trois formes géométriques. L'utilisation d'intentions de communication par l'enfant est de première importance; le dessin ne constitue qu'un moyen utilisé pour permettre l'observation du comportement désiré .

INTERVENTION DE L'EVALUATEUR	ECHANTILLON DE REPONSES	FONCTIONS A OBSERVER	COMMENTAIRES	NIVEAU DE REPONSE	SCORE
Je vais te montrer des dessins. Regarde les bien. Maintenant, j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille. (Clinicien donne la fiche d'activité à l'enfant mais pas le crayon.Il feint être occupé.)					
1.Tu me diras quand tu auras terminé.	E. donne une tape sur l'épaule. Donne moi un crayon.Je ne peux pas dessiner sans crayon!	Demande d'action Informer	Interpeller NV	0.1.2.3.4.5	.....
Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé un crayon, le clinicien aborde la deuxième intervention.					
2.Oh, je m'excuse, j'ai oublié de te donner un crayon?	Oui Signe de tête	Répondre Répondre NV		0.1.2.3.4.5	.....
3.(Clinicien pointe le carré)Est-ce que c'est un cercle(rond)?	Non C'est un carré Je ne sais pas!	Répondre Informer Rejet/ Déni		0.1.2.3.4.5	.....
4.Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle(rond)?	Parce-que.. Je ne sais pas!	Raisonnement Rejet/ Déni		0.1.2.3.4.5	.....

5.(Clinicien pointe la croix) C'est quoi ça?	Une croix C'est une croix! Je ne sais pas!	Répondre Nommer Identifier Rejet/ Déni	0.1.2.3.4.5	.....
6.Quel dessin préfères-tu?	Celui-ci Le cercle E.pointe	Répondre Répondre NV	0.1.2.3.4.5	.....
7.(Clinicien tourne la fiche d'activité) On va tourner la feuille.J'aimerai que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé.				
(Clinicien tourne le dos à l'enfant)	Hey, j'ai fini! E. tape le clinicien sur l'épaule.	Informer Interpeller Solliciter NV	0.1.2.3.4.5	.....

SCORE BRUT TOTAL : .....

TACHE 3

Matèriel : Deux téléphones-jouets.
Contexte : Le clinicien et l'enfant en conversation.

INTERVENTION DE L'EVALUATEUR	ECHANTILLON DE REPONSES	FONCTIONS A OBSERVER	COMMENTAIRES	NIVEAU DE REPONSE	SCORE
(Clinicien donne un téléphone à l'enfant)					
1.On va se parler au téléphone. Drrrring!	Allo!	Salutations		0.1.2.3.4.5	.....
2.Allo!Comment ça va?	Bien	Répondre		0.1.2.3.4.5	.....
3.Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.	J'ai joué. Je suis allé à l'école.	Informer		0.1.2.3.4.5	.....
4.Devine quoi?	Quoi?	Demande D'infomation		0.1.2.3.4.5	.....
5.J'ai un animal.	Quel genre? C'est un chien? Moi aussi. J'ai un chat.	Demande D'information Informer		0.1.2.3.4.5	.....
6.Parle-moi de... (Clinicien peut utiliser le mot "animal" ou un animal spécifique)	E. décrit l'animal.	Informer		0.1.2.3.4.5	.....
7.Nomme-moi un autre animal que tu aimes.	E. nomme animaux.	Nommer Identifier		0.1.2.3.4.5	.....
8.J'ai bien aimé te parler.Je dois te quitter là.	Moi aussi	Informer		0.1.2.3.4.5	.....

9.(Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8) Au revoir!	Au revoir! E. agite la main.	Terminer la conversation. NV	0.1.2.3.4.5 .....

SCORE BRUT TOTAL : .....

TACHE 4

Matèriel : Dix bloc de bois.
Contexte : Discussion entre le clinicien et l'enfant.

INTERVENTIONS DE L'EVALUATEUR	ECHANTILLON DE REPONSES	FONCTIONS A OBSERVER	COMMENTAIRES	NIVEAU DE REPONSE	SCORE
On va jouer avec les cubes. (Clinicien donne cinq blocs à l'enfant et débute.)					
1.Fais-moi un joruf.(Clinicien peut employer n'importe quel mot)	Quoi? Comment on fait ça? C'est quoi un joruf? Je ne sais pas comment.	Demande d'info Demande d'action Demande d'info Rejet/déni		0.1.2.3.4.5	.....
2.Ca peut être une maison pour les animaux. Parfois,les fermiers y mettent du foin.	Quel genre d'animaux? Oh,une grange. Une grange?	Demande d'info Nommer/Identifier Demande d'info		0.1.2.3.4.5	.....
3.Est-ce que les gens habitent dans une grange?	Non/Oui Je ne sais pas Les animaux y vivent.	Répondre Rejet/Déni Nommer/Identifier		0.1.2.3.4.5	.....
4.Là,je vais construire un escalier.J'ai besoin de tes cubes.	OK Non	Répondre Rejet/Déni		0.1.2.3.4.5	.....
(Clinicien construit l'escalier. E.observe) Après avoir terminé,le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant. (En redonnant le bloc, le clinicien poursuit ses interventions)					

5.Voici un cube et j'aimerais que tu fasses la même chose.	Je ne peux pas Pourquoi? Donne-moi en d'autres Comment?	Informer Demande d'info Demande d'action Demande d'action	0.1.2.3.4.5	.....
6.(Si l'enfant demande d'autres blocs,le clinicien lui en donne un à la fois)	Il m'en faut encore.	Informer	0.1.2.3.4.5	.....
7.A quoi sert un escalier?	Pour monter Pour descendre Pour grimper Je ne sais pas Parce-que....	Répondre Rejet/Déni Raisonnement	0.1.2.3.4.5	.....
8.Parle-moi des escaliers de ta maison.	Ils sont en bois. Ils craquent. Je n'en ai	Informer Rejet/Déni	0.1.2.3.4.5	.....

SCORE BRUT TOTAL : .....

Annexe 4 - Adaptation du Test des Habiletés Pragmatiques pour les enfants de 8-12 ans

TEST DES HABILETÉS PRAGMATIQUES

Destiné aux enfants de 8 à 12 ans

Adaptation de l'édition révisée par Anouk Montpetit (Montréal, 1993)
de l'Evaluation des Habiletés Pragmatiques de B.Shulman

Marielle Quintin, Coline Tognet, Anaïs Coulonnier
Département d'Orthophonie de Bordeaux, Université Bordeaux Segalen

TEST DES HABILETÉS PRAGMATIQUES :

Le test des Habiletés Pragmatiques a été créé pour des enfants âgés de 8 à 12 ans. Il est composé de quatre épreuves. Deux de ces épreuves correspondent à des conversations fictives et sont basées sur une activité de faire semblant (les épreuves 1 et 3) ; les deux autres épreuves se présentent sous la forme de situations de conversations réelles (l'épreuve 2 et l'épreuve 4).

Ces épreuves vont nous permettre d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant telles que les intentions de communication, les stratégies de réparation, l'utilisation d'actes de langage variés, le langage non littéral ainsi que l'ajustement au contexte.

Nous rappelons que seule l'informativité va être évaluée dans ce test, il n'est pas destiné à analyser le niveau de langage de l'enfant que ce soit la syntaxe ou le vocabulaire.

Les conditions de passation doivent être aussi naturelles que possible, l'ordre de passation des épreuves et des items doit être impérativement respecté. Les paroles destinées à l'examinateur sont en gras, des indications écrites le guident tout au long du dialogue.

Chaque item comprend des exemples des réponses attendues ainsi qu'une description des fonctions évaluées. Le barème se trouve à la fin du test, après les quatre situations. Pour toute précision concernant la cotation et les habiletés évaluées, se référer aux mémoires pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste bordelais d'A. Coulonnier et C. Tognet (2014).

Le matériel utilisé pour ce test doit avoir un caractère neutre, il comprend :

- 2 figurines

- 2 téléphones jouets

- 8 cubes en bois

- la fiche d'activité du test

- un crayon

FICHE PATIENT :

Nom : Prénom :

Adresse :

Ecole : Classe :

Testeur : Date du test :

Date de naissance :

Age chronologique :
(Si le nombre de jour est supérieur à 16, ajouter un mois à l'âge chronologique)

Autres informations pertinentes :

RÉSULTATS OBTENUS :	
Score brut - tâche 1 :	
Score brut - tâche 2 :	
Score brut - tâche 3 :	
Score brut - tâche 4 :	
Score total :	
Moyenne :	
Rang centile :	
Comportement durant le test et autres commentaires	

Recommandations :

SITUATION 1 :

Conversation devant un cinéma

Matériel : 2 figurines neutres

Contexte : Discussion autour d'un jeu de faire semblant. Il faut préciser à l'enfant que la scène a lieu devant l'entrée d'un cinéma.

Interventions de l'évaluateur	*Exemples de réponses*	*Fonctions à observer*	*Score*
1. L'examinateur fait choisir une des deux figurines à l'enfant. Il avance ensuite son personnage vers celui de l'enfant et le salue : ***Bonjour Monsieur/Madame !***	- Bonjour. (5)	- Salutations	0 1 5
2. ***Excusez-moi, j'ai oublié ma montre et je cherche quelqu'un qui aurait l'heure...***	- Oui, il est 19h. (5) - 19h. (4) - Geste du poignet (3)	- Réponse verbale - Réponse verbale (moins élaborée) - Réponse gestuelle	0 1 2 3 4 5
3. ***Ca fait un moment que j'attends et je crois qu'on m'a posé un lapin.***	- Je suis désolé pour vous. (5) - Ah bon ? (4)	- Compréhension d'une expression idiomatique et réponse de type emphatique - Réponse adaptée.	0 1 2 3 4 5
4. ***Je devais aller voir*** (donner le nom d'un film) ***avec mon cousin, peut être que vous le connaissez ?*** (Si l'enfant demande des précisions : ***Oh excusez-moi, je voulais parler du film !)***	- Vous parlez du film ? (5) - Le film ? (5) - Le film ? euh non. (4)	- Demande de clarification - Tentative de clarification - Tentative de clarification	0 1 2 3 4 5
5. ***Et vous, quel est votre film préféré ?*** Si l'enfant dit ne pas avoir de « film » préféré, proposez-lui comme alternative de citer un dessin animé ou une émission préférée.	- Star wars. (5) - Je ne sais pas (puis étayage Star wars. (4) - Je ne sais pas (4)	- Informer - Informer (avec étayage) -Rejet / Déni	0 1 2 3 4 5
6. ***Ah, je ne le connais pas !***	- Ca parle d'une guerre dans l'espace. (5) - C'est un film très connu ! (4)	-Description d'un référent - Répondre	0 1 2 3 4 5
7. Je ***n'ai pas très bien compris, pourquoi est-ce que vous aimez ce film ?***	- C'est un bon film d'action et les personnages sont vraiment intéressants. (5) - C'est un film romantique, il est bien. (4)	- Persuader / argumenter (2arguments) - Persuader /Argumenter (1 argument)	0 1 2 3 4 5
8. ***Bon je ne vais pas aller au cinéma finalement, mais j'ai bien aimé parler avec vous, alors si ça vous intéresse, je peux vous donner ma place.***	- Non c'est gentil, mais ça va aller. (5) - Oui je veux bien, merci. (5) - Merci. (4)	- Rejeter / accepter et utilisation de formules de politesse. - Formule de politesse seule	0 1 2 3 4 5

SITUATION 2 :

Conversation lors d'une activité de dessin

Matériel : La fiche d'activité représentant un rond, un carré et une croix et un crayon.

Contexte : Le but de cette situation est, en premier lieu, d'amener l'enfant à copier les dessins des trois formes géométriques. L'utilisation d'intentions de communication par l'enfant est de première importance. Chacune des trois situations de dessin ne constituent que des moyens utilisés pour permettre l'observation des comportements désirés. La qualité du graphisme n'est donc pas prise en compte.

Interventions de l'évaluateur	*Exemples de réponses*	*Fonctions à observer*	*Score*
Je vais te montrer des dessins. L'examinateur donne la feuille à l'enfant. ***Regarde-les bien. Maintenant, j'aimerais que tu dessines ces formes sur la feuille.*** L'examinateur ne donne pas de crayon à l'enfant, il feint d'être occupé. 1. ***Tu me diras quand tu auras terminé.*** Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé un crayon, l'examinateur surpris aborde la deuxième intervention.	- Est-ce que je pourrais avoir un crayon s'il vous plait ? (5) - Mais j'ai pas de crayon. (4)	- Demande - Informer	012345
2. L'examinateur donne le crayon à l'enfant en le regardant et dit d'un ton surpris : ***Oh pardon ! J'ai oublié de te donner un crayon, tiens !***	- Merci (5)	- Formule de Politesse	012345
3. L'examinateur pointe le carré : ***Le rond c'est celui là !*** Si l'enfant ne rejette pas l'affirmation de l'examinateur celui-ci passe à l'item suivant mais avec une formulation différente : « ***Mince, je me trompe c'est un carré, pourquoi c'est un carré ?*** »	- Non, ça c'est le carré. (5) - Non (4)	- Rejet argumenté - Rejet simple	012345
4. ***Ah bon ! Tu es sûr ? Comment tu le sais ?***	- Un rond ça a pas de côtés droits, ni d'angles droits, ni de sommets. (5) - Je l'ai appris à l'école. (4)	- Persuader/ Argumenter (au moins 2 arguments) - Persuader / Argumenter (1 seul argument)	012345
5. ***D'après toi que peut-on dessiner avec un rond ?***	- On peut dessiner la tête d'un bonhomme. (5)	- Répondre	012345
6. ***Très bonne idée, tu peux le faire ?*** L'examinateur attend que l'enfant commence son dessin.	- C'est bon ! (5)	- Signaler	012345
7. ***Avertis-moi quand tu auras terminé.***	- C'est rectangulaire, il y a des écritures dedans, ça peut s'ouvrir et se fermer et il y a un titre. (5) - On peut ramasser le sable avec, on peut jardiner avec. (4)	- Décrire un référent précisément - Décrire un référent	012345
8. ***Super ! Maintenant je te propose de dessiner un objet. Je vais fermer les yeux et tu vas essayer de me faire deviner ce que tu as dessiné.*** L'examinateur ferme les yeux, fait semblant de chercher mais ne donne pas la réponse.	- Un livre ! (5) - Je te dis ce que c'est ? (4)	- Répondre - Demande de clarification	012345

SITUATION 3 :

Conversation au téléphone

Matériel : 2 téléphones jouets

Contexte : L'examinateur et l'enfant sont en conversation téléphonique. L'examinateur tourne le dos à l'enfant, ou l'inverse, afin de rendre cette situation la plus écologique possible et afin de limiter le recours au gestuel pour répondre aux questions.

Interventionde l'évaluateur	***Echantillon de réponse***	***Fonction à observer***	***Score***
1. Nous sommes deux ami(e)s qui vont se parler au téléphone : ***Driiing !***	- Allo (5)	- Initier la conversation	012345
2. ***Allo, comment ça va ?***	- Ca va et toi ? (5) - Bien (4)	- Informer et demander - Informer	012345
3. ***Je t'appelle parce que j'aurais besoin d'un coup de main !***	- Oui, pour faire quoi ? (5) - De quoi ? (4)	- Compréhension d'expression idiomatique et réponse - Compréhension expression idiomatique moins certaine, réponse	012345
4. ***J'ai un exercice à rendre mais il y a une phrase que je ne comprends pas : « se plier en quatre pour son animal». Est-ce que tu peux m'expliquer ce que ça veut dire ?*** Si l'enfant ne donne pas de réponse : « ***Je crois que ça signifie, faire vraiment beaucoup de choses pour faire plaisir à son animal, mais je ne suis pas sûr(e)*** »	- Se plier en quatre c'est faire beaucoup d'efforts pour son animal (5) - Je sais pas. (2) - C'est se mettre à quatre pattes pour être à sa hauteur. (2)	- Compréhension d'expression idiomatique. - Rejet / Déni - Donner une Information erronée	012345
5. ***Moi j'aimerais bien avoir un chien mais mes parents ne veulent pas... Ils trouvent que ça demande trop d'efforts de s'en occuper et que le jeu n'en vaut pas la chandelle. Tu es d'accord avec eux toi ?***	- Non, parce que c'est bien d'avoir un animal même s'il faut s'en occuper. (5) - Pas trop. (4)	- Informer - Répondre	012345
6. ***Pourquoi ?***	- Parce qu'un chien c'est un animal, il faut s'en occuper, le sortir. (5) - C'est bien d'avoir un animal. (4)	- Argumenter, Raisonner - Répondre	012345
7. ***D'après toi c'est quoi le meilleur animal du monde ?***	- Les chats. (5) - Je ne sais pas. (4)	- Nommer, identifier - Rejet, déni	012345
8. ***Ah, je n'aime pas trop les*** (répéter le nom de l'animal cité par l'enfant dans l'item précédent) ***moi ! Pourquoi est ce qu'ils/elles te plaisent autant ?***	- Pace qu'ils sont mignons, ils sont câlins et ils sentent bon. (5) - Parce qu'ils sont gentils des fois. (4)	- Persuader (au moins deux arguments) - Persuader (un arguments)	012345
9. ***J'ai bien aimé te parler, je vais devoir raccrocher maintenant. Merci pour ton aide !***	- De rien, au revoir. (5) - Au revoir. (4)	- Usage des formules de politesse, fin de conversation - Fin de conversation.	012345

SITUATION 4 :

Conversation lors d'une activité de construction

Matériel : 8 cubes en bois les plus neutres possible

Contexte : Encore une fois, la construction avec les cubes est un prétexte pour mettre en valeur les intentions de communication de l'enfant et ses capacités de raisonnement et d'argumentation.

Interventionde l'évaluateur	***Echantillon de réponse***	***Fonction à observer***	***Score***
On va jouer avec des cubes. L'examinateur donne les cubes à l'enfant et débute : 1. ***Fais-moi un joruf.*** Le clinicien peut inventer un autre mot.	- Ça veut dire quoi ?	- Demande de clarification	0 1 2 3 4 5
2. ***Ca peut être une construction qui se trouve au dessus de l'eau, ça peut permettre de traverser une rivière.***	- Ah ! Comme un pont ! (5) - (Hochement de tête) (3)	- Nommer / Identifier - Demande de précision, montrer sa compréhension	0 1 2 3 4 5
3. ***Explique-moi pourquoi les gens n'habitent pas sur les ponts ?***	- Parce qu'il y a de la circulation sur les ponts et que ce n'est pas isolé. (4) - Ca pourrait inonder. (4)	- Argumenter (2 arguments) - Argumenter (1 argument)	0 1 2 3 4 5
4. L'examinateur veut les cubes, il regarde l'enfant et dit : ***Maintenant moi aussi j'aimerais bien construire quelque chose !*** Si l'enfant ne donne pas les cubes, l'examinateur s'en saisit lui-même et passe à l'item suivant.	- (Donne les cubes) (5)	- Répondre à une demande	0 1 2 3 4 5
5. ***Je vais construire une tour !*** L'examinateur construit une tour en empilant les cubes. ***Maintenant, voici un cube, j'aimerais que tu construises la même chose que moi.***	- Tu peux me donner d'autres cubes ? (5) - Je peux pas, il me manque des cubes. (4) - Avec un seul cube ? (4)	- Demande d'action élaborée - Informer - Demande de clarification	0 1 2 3 4 5
6. Si l'enfant demande des cubes, l'examinateur lui en donne un à la fois.	- Il m'en faut d'autres, encore, encore. (5) - J'en n'ai qu'un. (4)	- Demande d'action - Informer	0 1 2 3 4 5
7. ***Tu en connais toi ?***	- Oui, la tour de Pise, la tour Eiffel... (5) - Des tours ? [..]Oui on peut faire comme ça, comme ça (montre avec les cubes). (4)	- Répondre et Enumérer - Demande de clarification	0 1 2 3 4 5
8. ***Tu aimerais vivre en haut d'une tour toi ?*** L'examinateur attend la réponse oui/non de l'enfant et demande : ***Pourquoi ?***	- Non, j'aurais vite le vertige (5) - Non, parce que. (4)	- Répondre et Justifier - Répondre	0 1 2 3 4 5

BARÈME :

Score	Description
0	Absence de réponse
1	Réponse sans lien avec la situation d'énonciation
2	Réponse peu informative ou non attendue (n'ayant qu'un lien ténu avec la situation d'énonciation)
3	Réponse holophrastique, par oui ou par non ou gestuelle adaptées au contexte
4	Réponse adaptée à la situation d'énonciation mais peu informative ou ayant nécessité un étayage de la part de l'examinateur
5	Réponse attendue adaptée à la situation d'énonciation et informative

Titre : Adaptation des deux épreuves de discussion réelle du *Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans

Résumé

L'efficacité de la communication est déterminée par les aspects formels du langage mais aussi par la compétence pragmatique. Cette dernière, encore trop peu identifiée, doit donc être explorée lors du bilan orthophonique Le présent mémoire a pour objectif d'adapter deux épreuves d'un test existant : *Le Test des Habiletés Pragmatiques* de B. Shulman, afin d'évaluer les habiletés pragmatiques d'enfants de 8 à 12 ans et ainsi répondre à un manque d'outil dans le domaine pragmatique. L'adaptation a été possible grâce aux recherches existantes sur le développement pragmatique des enfants. L'évaluation, lors de ces deux épreuves, s'effectue en situation de conversation autour d'activités de dessin et de construction. Elle porte sur l'informativité, l'intentionnalité, les stratégies de réparation, l'ajustement, la régie de l'échange et le langage non littéral. Cet outil a été proposé à des enfants de 8 à 12 ans. Cette expérimentation nous a permis de juger de la pertinence du test adapté, d'en extraire les limites et d'ouvrir ce travail à une éventuelle normalisation.

Mots-Clés : Habiletés Pragmatiques – Conversation – Enfants – Test – Développement pragmatique

Abstract

The communication's efficiency is determined by the formal aspects of language but also by the pragmatic ability. That ability, which is still hardly identified, must be thus explored during the speech-therapy assessment. The aim of this report is to adapt two stages of an existing test: *The Evaluation of Pragmatic Skills* by B. Shulman to evaluate the pragmatic skills of children from 8 to 12 years old in order to answer to a lack of tools in the pragmatic area. The adaptation was possible thanks to the existing researches on the pragmatic development of children. During those two trials, the evaluation is accomplished in circumstances of conversation about drawing and construction. This evaluation is about informativeness, intentionality, reparation's strategies, adjustment, regulated exchange and non-literal language. That tool was proposed to children from 8 to 12 years old. That experiment allowed us to assess the relevance of the adapted test, to acknowledge its breakpoints and to open this work to a possible normalization.

Key Words: Pragmatic Skills – Conversation – Children – Evaluation– Pragmatic Development

Nombre de pages : 141

Nombre de références bibliographiques : 149