



**HAL**  
open science

# Adaptation des deux épreuves de conversation fictive du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans

Coline Tognet

## ► To cite this version:

Coline Tognet. Adaptation des deux épreuves de conversation fictive du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans. Sciences cognitives. 2014. dumas-01063196

**HAL Id: dumas-01063196**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01063196>**

Submitted on 11 Sep 2014

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

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

ANNEE UNIVERSITAIRE 2013-2014

UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

# **Adaptation des deux épreuves de conversation fictive 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.**

**Coline TOGNET**

**Sous la direction de Marielle QUINTIN**

## REMERCIEMENTS

*Je tiens à adresser mes sincères remerciements :*

*A Mme Marielle Quintin, ma directrice de mémoire, pour tous les conseils et les encouragements dont elle m'a fait bénéficier tout au long de ce travail, pour sa bienveillance et sa disponibilité.*

*A Mme Pilliard et à Mme Longère pour leur présence à la soutenance de mon mémoire et le temps consacré à la lecture de mon travail.*

*A Mme Lamothe-Corneloup, aux enseignants de l'Ecole d'orthophonie de Bordeaux ainsi qu'à mes maîtres de stages, qui ont fait toute la qualité de cette formation.*

*A Mme De Gestas pour nous avoir généreusement prêté son mémoire.*

*A tous les enfants qui ont accepté de participer à cette étude.*

*A Leila, Tom, Sam et Seb ainsi qu'à mes parents, maman, Didier et papa, pour votre présence, et votre générosité. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée en m'ayant permis de faire les études que je souhaitais.*

*A Didier pour le temps passé à m'aider, pour « s'être plié en quatre » pour mon mémoire. A Philippe pour la relecture de ce travail.*

*A Sylvain pour avoir créé notre livret de test mais surtout pour son amour et son soutien, qui m'ont été si précieux tout au long de cette année.*

*A mes amies avec qui j'ai aimé passer ces quatre années d'études, elles ont été merveilleuses grâce à vous. A mes amis non-orthophonistes, pour leur écoute et leurs conseils, et plus particulièrement à Amandine pour tous nos moments de joie et de complicité.*

*A Anaïs sans qui rien n'aurait été possible, grâce à toi ce travail fut une belle expérience.*

*Je remercie toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à mon travail.*

# Table des matières

<b>PARTIE 1 : PARTIE THEORIQUE</b>	<b>8</b>
<b>I/ LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE</b>	<b>9</b>
1- PRESENTATION	9
1-1 - Langage et pragmatique	9
1-2 - La pragmatique, un objet d'étude au carrefour de plusieurs disciplines :	10
1-2-1 La philosophie	10
1-2-2 L'apport de la linguistique	11
1-2-3 La psychologie	11
1-2-4 Pragmatique et neuro-anatomie	11
2- CONCEPTS FONDAMENTAUX ET MODELES THEORIQUES :	12
2-1 - AUSTIN, « Quand dire, c'est faire » ou la théorie des actes de langage	12
2-2 - SEARLE et la théorie de l'action	13
2-3 - Les fonctions du langage de HALLIDAY	13
2-4- GRICE : Principe de coopération et maximes conversationnelles	14
2-5- SPERBER et WILSON : La notion de pertinence	15
3- LA DIMENSION PRAGMATIQUE	17
3-1- Présentation de la dimension pragmatique selon Frutoso	17
3-2 - La dimension pragmatique selon Coquet	17
3-2-1 L'intentionnalité	17
3-2-2 La régie de l'échange	18
3-2-3 L'adaptation	18
3-2-4 L'organisation de l'information	18
<b>II/LA COMPETENCE PRAGMATIQUE</b>	<b>19</b>
1- DEFINITION	19
2- LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE PRAGMATIQUE CHEZ L'ENFANT	20
2-1 Pragmatique et communication para verbale	20
2-2 Pragmatique et communication verbale	21
2-3 Les variables du développement de la pragmatique	23
3- QUELLES HABILETES PRAGMATIQUES ?	24
3-1 La régie de l'échange	24
3-2 L'informativité	25
3-3 Le langage non-littéral	26
3-4 L'ajustement au contexte social	28
3-5 Les compétences méta-pragmatiques	29
<b>III/ LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE</b>	<b>30</b>
1- SEMIOLOGIE	30
1-1 Versant réceptif	30
1-2 Versant expressif	31
2- PATHOLOGIE ET TROUBLES PRAGMATIQUES	32
2-1 Pragmatique et troubles neuro-développementaux	32
2-1-1 TSA et Trouble de la communication sociale	33

2-1-2	TSA et altérations des compétences pragmatiques	34
2-1-3	Une nouveauté dans le DSM V : le trouble de la communication sociale	35
2-2	D'autres pathologies neuro-développementales : Le TDAH et la dysphasie	37
2-2-1	Les troubles de la pragmatique chez l'enfant souffrant d'hyperactivité avec déficit attentionnel associé	37
2-2-2	Les troubles de la pragmatique chez l'enfant dysphasique	37
2-3	Surdité et troubles pragmatiques	38
2-4	Trouble pragmatique et développement cognitif	38
2-5	Troubles acquis et difficultés pragmatiques	39
<b>IV/</b>	<b>EVALUER LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE</b>	<b>40</b>
1-	L'importance de l'évaluation clinique : pourquoi et comment évaluer	40
1-1	Evaluer la pragmatique en orthophonie	40
1-2	Les propriétés nécessaires à un bon outil d'évaluation	40
2-	Quels outils pour évaluer la pragmatique chez l'enfant ?	42
2-1	Tests expérimentaux	42
2-1-1	Tests standardisés	42
2-1-2	Test non standardisé	44
2-2	Grilles et inventaires pragmatiques	44
<b>PARTIE 2 :</b>	<b>PARTIE PRATIQUE</b>	<b>46</b>
<b>I/</b>	<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE</b>	<b>47</b>
1-	PROBLEMATIQUE	47
2-	OBJECTIF	48
<b>II/</b>	<b>MATERIEL ET METHODE</b>	<b>48</b>
1-	POPULATION	48
1-1	Constitution de l'échantillon de population du pré-test	48
1-2	Constitution de l'échantillon du test adapté	49
2-	LE TEST A ADAPTER: LE "TEST OF PRAGMATIC SKILLS" DE B. SHULMAN (1985)	51
2-1	Présentation du test	51
2-1-1	L'évaluation des habilités pragmatiques	51
2-1-2	Etalonnage et Cotation	52
2-1-3	Quatre épreuves conversationnelles	52
2-2	Critique de l'outil à adapter : limites et avantages du Test des habilités pragmatiques	53
2-2-1	Un test à nuancer	53
2-2-2	Les avantages de ce test	53
2-3	Présentation des deux tâches à adapter : les épreuves conversationnelles fictives	54
2-3-1	Présentation globale	54
2-3-2	Tâche 1 : la conversation entre les marionnettes	55
2-3-3	Tâche 3 : la conversation téléphonique	55
3-	METHODE	56
3-1	Passation des épreuves	56
3-2	Recueil des données et outil vidéo	57
3-3	Quelles adaptations pour le Test des 8-12 ans ?	57
3-4	L'analyse des données obtenues	58
<b>III /</b>	<b>RESULTATS ET ANALYSE</b>	<b>59</b>
1-	LA PHASE DE PRE-TEST OU LA PASSATION DU «TEST OF PRAGMATIC SKILLS » DE SHULMAN AVEC LES 8 – 12 ANS	59
1-1	Présentation des données chiffrées	59

1-2 Remarques qualitatives en lien avec la tâche de conversation entre les marionnettes	60
1-3 Remarques qualitatives en lien avec la conversation téléphonique	63
1-4 Remarques globales à propos de ces deux épreuves	65
2- PHASE D'ADAPTATION	65
2-1 Les deux épreuves de conversations fictives adaptées à une population plus âgée	65
2-1-1 La conversation devant un cinéma	66
2-1-2 La conversation téléphonique	72
2-3 Cotation des résultats	77
3- ADAPTATION DU TEST DE B. SHULMAN POUR UNE POPULATION DE	77
8-12 ANS	77
3-1 Résultats chiffrés pour les deux situations	77
3-2 Résultats chiffrés obtenus aux items des deux situations	79
3-3 Analyse des résultats	80
3-4 Elaboration de réponses types pour chaque item	86
3-4-1 - Tableau des réponses attendues pour la conversation devant un cinéma	87
3-4-2- Tableau des réponses attendues pour la conversation téléphonique	88
<b>PARTIE 3 : DISCUSSION</b>	<b>89</b>
<b>I / LES QUALITES DU TEST ADAPTE</b>	<b>90</b>
<b>II / DISCUSSION A PROPOS DES RESULTATS OBTENUS</b>	<b>92</b>
<b>III/ LIMITES DU TEST</b>	<b>95</b>
<b>IV / OUVERTURES</b>	<b>96</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>98</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>107</b>
<i>Annexe 1 - Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman, édition révisée par A. Montpetit (1993)</i>	<b>108</b>
<i>Annexe 2 - Test d'évaluation des capacités pragmatiques de B. Shulman édition révisée par C. Marc et S. Francpourmoi (1996)</i>	<b>120</b>
<i>Annexe 3 - Adaptation du Test des Habiletés Pragmatiques</i>	<b>130</b>

# Table des illustrations

## **Table des figures :**

<u>Figure1</u> : Modèle tridimensionnel de la communication d'après Blomm et Lahey (1978), cité par Coquet (2005).....	<b>20</b>
<u>Figure 2</u> : Diagramme des de la situation 1 obtenues pour chaque item.....	<b>79</b>
<u>Figure 3</u> : Diagramme des différentes notes de la situation 3 obtenues pour chaque item .....	<b>79</b>

## **Table des tableaux :**

<u>Tableau 1</u> : Développement des capacités pragmatiques (d'après Adams, 2002).....	<b>22</b>
<u>Tableau 2</u> : Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur (d'après Bernicot, 1999).....	<b>29</b>
<u>Tableau 3</u> : Classification des personnes souffrant de TSA selon trois degrés de gravité.....	<b>34</b>
<u>Tableau 4</u> : Données à propos du sexe, de l'âge et de la classe scolaire, des enfants de la phase pré-test .....	<b>49</b>
<u>Tableaux 5</u> : Données à propos du sexe, de l'âge et de la classe scolaire, des enfants de la phase de test.....	<b>50</b>
<u>Tableau 6</u> : Scores obtenus aux deux épreuves conversationnelles fictives du pré test, avec la population des 8-12ans .....	<b>59</b>
<u>Tableau 7</u> : Récapitulatif des fonctions évaluées pour chaque item de la situation 1.....	<b>71</b>
<u>Tableau 8</u> : Récapitulatif des fonctions évaluées pour chaque item de la situation 3.....	<b>75</b>
<u>Tableau 9</u> : Récapitulatif des scores obtenus aux deux épreuves du test adapté .....	<b>77</b>
<u>Tableau 10</u> : Echantillon de réponses pour la conversation devant un cinéma.....	<b>88</b>
<u>Tableau 11</u> : Echantillon de réponses pour la conversation téléphonique.....	<b>89</b>

# INTRODUCTION

Le langage est un ensemble complexe qui inclut la phonologie, la syntaxe ou encore la sémantique. Cependant l'utilisation du langage ne peut pas être réduite à la maîtrise du vocabulaire ou d'une grammaire. Il peut être envisagé comme un outil qui permet la description de ce qui nous entoure mais c'est surtout un formidable moyen d'agir sur le monde et donc de créer et transformer des relations avec ceux qui nous entourent. On comprend donc qu'une vision formelle du langage n'est pas suffisante pour appréhender une utilisation sociale du langage. Il faut y intégrer une fonction de communication. Cette fonction, c'est la pragmatique du langage.

Les instruments d'évaluation de la pragmatique du langage restent rares chez l'enfant, notamment chez l'enfant de 8 ans et plus. Les acquisitions liées à cette tranche d'âge sont subtiles, elle n'est donc pas la plus étudiée. Le *Test des habiletés pragmatiques* de Shulman permet d'évaluer l'utilisation du langage en situation de conversation chez les enfants âgés de 3 à 8 ans, il peut être facilement utilisé lors du bilan orthophonique et sa passation ne requiert que peu de temps.

L'objet de notre mémoire est la réadaptation de ce test pour une population d'enfants plus âgés (de 8 à 12 ans) tout en conservant la structure du test originel, à savoir des situations de conservation qui vont nous fournir des informations stables.

La première partie de ce mémoire vise à donner une définition générale de la pragmatique du langage à l'aide des concepts fondamentaux élaborés par les principaux théoriciens de cette discipline, nous présentons ensuite le développement de ces compétences pragmatique chez l'enfant. Après une revue des principales pathologies en lien avec les troubles de la pragmatique, nous exposerons les outils à la disposition des orthophonistes pour évaluer un éventuel déficit pragmatiques chez l'enfant. Nous établirons ensuite notre hypothèse, après quoi nous décrirons notre démarche expérimentale de création, en présentant notre population puis le test adapté et son administration à une population de 8-12 ans. Nous présenterons ensuite les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus. Enfin, nous clôturerons cette étude par une discussion de ces résultats, ce qui nous permettra de dégager les apports et les limites de notre travail.

## Partie 1 : **PARTIE THEORIQUE**

# I/ LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE

## 1- PRESENTATION

### 1-1 - Langage et pragmatique

Le terme pragmatique vient du grec *pragmatikos*, « qui concerne l'action ». La pragmatique s'est d'abord construite en contre-pied de la linguistique issue du Cours de Linguistique Générale de Saussure (1976), qui visait principalement à une description de l'usage linguistique. Elle s'en distingue car elle construit des modèles qui exercent une prise directe sur l'usage du langage.

Selon Morris (1938) la théorie du langage s'articule autour de trois composantes, la **syntaxe**, la **sémantique** et la **pragmatique**. La pragmatique est pourtant l'un des aspects les moins connus du langage, beaucoup plus tardivement étudié que d'autres domaines comme la phonologie, la sémantique ou la morphosyntaxe par exemple.

Certains auteurs (Bronckart, 1997, 1994 ; Bernicot, 1992) ont développé la théorie selon laquelle deux fonctions peuvent être distinguées au sein du langage :

- **Une fonction de représentation** : Elle permettrait de décrire la réalité qui nous entoure.
- **Une fonction de communication** : Le langage régulerait les activités humaines, permettrait d'agir sur autrui et contribuerait à l'échange d'informations.

Cette dernière fonction s'appuie sur le fait que l'utilisation du langage est régie par des règles spécifiques, des conventions partagées par les membres d'une culture donnée. L'utilisation du langage ne se limite pas à la maîtrise de mots ou d'une grammaire.

Bates (1976) définit ainsi la pragmatique comme « **l'usage social du langage** ». Le langage est donc un moyen par lequel on a la possibilité de demander et d'obtenir quelque chose de l'autre. Il est surtout un formidable instrument pour l'élaboration et la transmission d'informations et de savoirs. Les habiletés pragmatiques permettent au locuteur d'utiliser le **langage en situation de communication**, en tenant compte de celui qui parle, de l'interlocuteur, et du contexte de cette interaction. La mise en œuvre des habiletés pragmatiques est donc indispensable pour toutes les situations dans lesquelles l'interprétation d'un énoncé va dépendre du contexte.

L'apport conjoint de disciplines comme l'anthropologie, la psychologie sociale, la psychologie cognitive et même la philosophie autorisent la linguistique à se dégager de notions très théoriques sur le langage afin de s'ouvrir au champ de la communication.

## ***1-2 - La pragmatique, un objet d'étude au carrefour de plusieurs disciplines :***

Bien qu'elle soit l'héritière directe de la réflexion des rhétoriciens de l'antiquité sur l'usage du langage, la pragmatique reste une discipline récente, son histoire ne couvrant qu'une période assez brève. La pragmatique est issue de théories provenant de plusieurs disciplines qui la définissent et évoluent à son contact.

### **1-2-1 La philosophie**

La plupart des disciplines intellectuelles ont des racines philosophiques et la pragmatique ne fait pas exception à la règle.

Le philosophe américain **Pierce** (1978) est à l'origine de l'émergence de la pragmatique au XIXe siècle avec sa **théorie des signes**. Cette théorie dans laquelle il définit le signe en terme de « representamen » (l'image sonore ou visuelle du mot), « d'objet » (le réel, ce qui est représenté par le signe) ou « d'interprétant » (l'image mentale associée) (Guidetti 2003), a marqué un tournant en ce qui concerne l'approche pragmatique.

Ce sont les travaux des philosophes du langage **Austin** (1962) et **Searle** (1969) qui ont réellement marqué l'émergence de cette discipline. Austin a développé la notion centrale d'actes de langage qui constituent selon Dardier (2004), les principales bases de la pragmatique moderne.

Le philosophe Morris (1938) dont les travaux se sont inspirés de ceux de Pierce, est connu comme étant à l'origine de la plus ancienne définition de la pragmatique : « la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes ».

### 1-2-2 L'apport de la linguistique

Si la pragmatique doit beaucoup à la philosophie, l'apport des linguistes est loin d'être négligeable puisqu'il a abouti à l'intégration de cette discipline à la linguistique à travers **l'étude des présuppositions**, une présupposition étant « le contenu qu'une phrase communique sans le faire explicitement » selon Reboul et Moeschler, (1998).

### 1-2-3 La psychologie

Le courant pragmatique a influencé différents champs de la psychologie parmi lesquels:

- **La psychologie du développement :**

Elle s'attache à l'étude de l'acquisition et du développement de la communication : l'analyse du développement des intentions communicatives et des capacités conversationnelles, l'analyse des règles des échanges (la politesse, le tour de parole...), ou la façon dont vont être utilisés les pronoms en communication (Ninio et Snow, 1996).

- **La psychologie cognitive :**

Elle concerne « l'étude des processus en jeu dans le traitement du langage » (Bernicot et Trognon 2002). Le champ de la psychologie cognitive recouvre différents domaines de recherches comme le traitement de l'information ou la capacité d'un individu à se représenter les intentions d'autrui, ce que l'on appelle la théorie de l'esprit.

### 1-2-4 Pragmatique et neuro-anatomie

Alors que l'hémisphère gauche serait surtout en charge des aspects structuraux du langage, on retrouverait des troubles d'ordre pragmatique, comme des difficultés pour interpréter les intentions de l'interlocuteur, pour comprendre des énoncés ou encore, la tendance à interpréter de manière littérale les propos d'autrui, chez des patients porteurs d'une **lésion hémisphérique droite**.

Les **lobes frontaux** ont également un rôle dans la maîtrise des habiletés pragmatiques. Bernicot (2000) défend la théorie selon laquelle les patients porteurs d'une lésion des lobes frontaux présenteraient des difficultés à respecter les règles du principe de coopération et les règles de l'échange.

Ces deux zones traiteraient donc les aspects pragmatiques du langage (Dardier 2004).

## 2- CONCEPTS FONDAMENTAUX ET MODELES THEORIQUES :

### 2-1 - AUSTIN, « *Quand dire, c'est faire* » ou la théorie des actes de langage

Les travaux d'Austin (1970) ont donné naissance à un nouveau courant, la pragmatique des actes de langage. Cette théorie correspond à l'étude de la relation entre le signe et l'utilisateur (Récanati, 1979), la notion d'acte de langage étant une unité de base. Cet acte est défini par l'acte social, utilisé de façon intentionnelle par le locuteur lors de la production d'un énoncé.

Pour les philosophes Austin (1962) et Searle (1969), le langage doit être envisagé comme un moyen d'agir. C'est un acte qui permet d'établir une relation entre un locuteur et un récepteur. Ils ont défini **trois aspects de l'acte de langage**.

- **L'acte locutoire** correspond au fait de dire quelque chose, de prononcer une phrase. C'est un acte d'énonciation et un acte propositionnel.
- **L'acte illocutoire** ou le fait d'accomplir un acte en disant quelque chose (donner un ordre, faire une promesse, exprimer un constat, exprimer un sentiment, interroger, féliciter...) est un acte posé intentionnellement par le locuteur.
- **L'acte perlocutoire** est un acte par lequel on cherche à produire sur l'interlocuteur un effet ou un événement, de manière intentionnelle ou non (amener l'interlocuteur à ouvrir la fenêtre, changer de sujet de conversation).

Ces trois aspects s'accomplissent de façon simultanée lors de la production d'une phrase.

Lorsqu'on parle d'actes de langage, il faut donc envisager :

- **L'acte** : parler c'est agir.
- **Le contexte** : la communication doit s'ancrer dans un contexte pour que les propos d'autrui puissent être compris.

- **La performance** : c'est le fait d'accomplir l'acte en contexte.

Searle et Vanderveken ont par la suite modifié cette théorie des actes de langage en développant une nouvelle classification des actes illocutoires.

## ***2-2 - SEARLE et la théorie de l'action***

Searle (1969) puis Vanderveken (1992) vont affiner la théorie des actes de langage d'Austin avec une théorie du langage fondée sur l'action. En effet pour Searle (1969) parler c'est agir, c'est « accomplir des actes selon les règles ».

En 1985, ces deux philosophes s'intéressent aux actes illocutoires et développent dans le prolongement d'Austin, une nouvelle classification à l'intérieur de laquelle on va distinguer cinq fonctions différentes aux actes de langage :

- **les assertifs** : Un acte assertif engage le locuteur sur la véracité d'une proposition (conjecture, assertion, témoignage, prédiction).
- **les directifs** : Un acte directif correspond à la tentative de la part du locuteur d'obtenir de l'interlocuteur l'accomplissement d'une action future (question, demande, ordre, conseil).
- **les promissifs** (aussi appelés commissifs) : Un énoncé promissif engage le locuteur à accomplir une action future dans le monde (promesse, vœux, serments).
- **les expressifs** : Ils fournissent des informations sur l'état psychologique du locuteur quant à un certain état des choses (excuse, remerciement, félicitations, louange).
- **les déclaratifs** : Ils modifient un état institutionnel. Ces déclarations (ratification, ajournement, bénédiction) expriment l'intention d'accomplir quelque chose au moment même de l'énonciation.

## ***2-3 - Les fonctions du langage de HALLIDAY***

Les actes de langage permettent de réaliser les fonctions du langage telles qu'elles ont été décrites par Halliday (1975). Il définit sept fonctions du langage qu'il est possible de repérer dans les comportements de l'enfant après 3 ans.

La **fonction référentielle** est souvent la première à être citée, elle sert à donner une information ou à porter un jugement sur la réalité. Le langage intègre également **une fonction créative** ou imaginative, elle vise à exprimer notre propre vision du monde et de notre environnement (avec le jeu de faire semblant, « si on disait que... »). **La fonction heuristique** permet d'obtenir un savoir en questionnant autrui sur le monde : « pourquoi ? », on l'utilise aussi quand on réfléchit tout haut. **La fonction personnelle** vise l'expression de soi, de notre satisfaction personnelle ou la justification de nos choix. **La fonction phatique** concerne le contact, comme le fait de saluer. **La fonction régulatoire** est utilisée lorsqu'on cherche à obtenir un contrôle sur le comportement de l'interlocuteur, en donnant un ordre par exemple. Pour finir, grâce à **la fonction instrumentale**, il est possible de demander des objets à des fins personnelles, « je veux... ».

**Jakobson** (1963) a lui aussi théorisé des fonctions du langage. Elles sont au nombre de six : la fonction référentielle, la fonction expressive, la fonction incitative, la fonction poétique, la fonction phatique et la fonction métalinguistique.

#### ***2-4- GRICE : Principe de coopération et maximes conversationnelles***

- ***Le principe de coopération :***

Selon le philosophe Grice (1975), il est nécessaire de partir de l'hypothèse selon laquelle une personne va respecter un **principe de coopération** lorsqu'elle envisage de communiquer avec un autre individu, afin de se faire comprendre, voire d'influencer, la pensée, les propos ou les actes de son interlocuteur. Cette conversation serait donc régie, non seulement par un principe de coopération, mais également par des règles, ou maximes conversationnelles.

- ***4 maximes conversationnelles :***

Grice a défini **quatre maximes conversationnelles**. Ces règles implicites codifient l'usage du langage et sous-tendent une bonne organisation du discours :

- **La maxime de quantité** : le message doit être le plus complet possible et ne pas comporter de redondances afin d'être facilement compris par la personne à laquelle on s'adresse. Il faut donc être capable de doser la somme d'informations données à l'interlocuteur, de façon à ne pas le sous, ou sur, informer.

Si la quantité d'informations fournies est insuffisante, alors il y a un risque que le message soit mal compris, à l'inverse, si le message comprend un trop grand nombre d'informations, cela peut engendrer un désintérêt de la part de l'auditeur.

- **La maxime de qualité** : Le locuteur est censé parler de ce qui est vrai, ou de ce qu'il pense vrai. Dans le cas contraire sa crédibilité peut être remise en cause.

- **La maxime de relation** : il doit y avoir un lien entre le contexte et ce qui est dit. Le message doit être pertinent et adapté à la situation ainsi qu'au message de l'interlocuteur.

- **La maxime de manière** : le locuteur doit être clair dans la formulation du message (contact visuel, intonation adaptée, fluidité verbale...)

Le principe de coopération permet à la communication de continuer même lorsque le locuteur transgresse les maximes. L'auditeur va alors faire des **inférences** (ou implicatures conversationnelles) grâce auxquelles il lui est possible d'accéder à la signification transmise par les propos de l'interlocuteur. Lorsqu'un interlocuteur prend de la distance avec ces maximes, on suppose donc qu'il le fait de manière intentionnelle, en utilisant des procédés comme l'humour ou l'ironie, par exemple (Bruner, 1983).

## ***2-5- SPERBER et WILSON : La notion de pertinence***

Un préambule à la notion de pertinence, la théorie de la communication ostensive-inférentielle.

- ***La communication ostensive-inférentielle*** :

Sperber et Wilson (1989) ont poursuivi les travaux de Grice en mettant en avant la notion de communication ostensive-inférentielle qui existe dès lors qu'une communication est établie entre plusieurs personnes. Cette communication est articulée selon deux niveaux d'intention :

- **L'aspect ostensif** qui comprend :
  - L'intention informative : L'auditeur doit reconnaître l'intention qu'a son interlocuteur de vouloir l'informer de quelque chose, c'est-à-dire, « de rendre manifeste ou plus manifeste un ensemble d'hypothèses » (Sperber et Wilson 1989)
  - L'intention communicative : Elle a pour objectif d'informer l'interlocuteur de cette intention informative.
  
- **L'aspect inférentiel** : c'est le raisonnement nécessaire à une personne pour comprendre l'énoncé de son interlocuteur. Cette compréhension est rendue possible par l'utilisation d'inférences.

De cette notion de communication ostensive-inférentielle découle le **principe de pertinence** (Sperber et Wilson, 1989).

- ***Le principe de pertinence :***

« Tout énoncé suscite chez l'interlocuteur l'attente d'un principe de pertinence » (Bracos, 2010). L'interprétation d'un énoncé dans un contexte donné repose sur ce principe de pertinence. En effet, un énoncé peut comporter de multiples interprétations si on se base sur une analyse des informations de façon purement linguistique. Cependant, en situation spécifique, celles-ci n'ont pas toutes un degré de plausibilité équivalent et l'interlocuteur est donc amené à faire des inférences.

Ce principe inclut également des **notions d'effort et d'effet**. Pour qu'un énoncé soit pertinent il faut que son interprétation nécessite peu d'efforts mentaux, (selon la longueur du message, de la complexité syntaxique...) afin que son effet soit maximal. Cet effet cognitif peut se comprendre comme l'acquisition par l'interlocuteur d'une nouvelle information, la modification de ses croyances et le fait de supprimer une information ou de la modifier.

### **3- LA DIMENSION PRAGMATIQUE**

#### ***3-1- Présentation de la dimension pragmatique selon Frutoso***

Selon Frutoso (2008), une analyse de la dimension pragmatique dans le cadre d'une situation de langage doit comprendre les cinq points suivants :

- **L'intentionnalité** : Elle renvoie à l'acte de langage qui « est défini par l'acte social posé intentionnellement par l'interlocuteur lors de la production d'un énoncé » (Coquet 2005). Les fonctions du langage définies par Halliday (1975), les fonctions instrumentales, régulateurs, interactives, personnelles, heuristiques, créatives et informatives, nous permettent de repérer l'intentionnalité de communication de notre interlocuteur.

- **La régie de l'échange** : Elle émerge grâce à l'attention conjointe et se constitue par l'élaboration de la théorie de l'esprit (Trevarthen 1982, Baron Cohen et al. 1985).

- **L'attention conjointe** : Elle est un des précurseurs indispensables à l'apparition du langage.

- **L'adaptation** : Elle correspond à la nécessité de prendre en compte et d'utiliser des indices non verbaux en fonction du contexte, de l'interlocuteur et du message.

- **L'organisation de l'information** : Elle n'est possible que dans le cadre d'une cohérence et d'une cohésion du discours.

#### ***3-2 - La dimension pragmatique selon Coquet***

D'après Françoise Coquet (2005), la dimension pragmatique suppose une situation d'interaction dont les comportements peuvent être analysés. Cette analyse s'articule autour de quatre (intentionnalité, régie de l'échange, adaptation et organisation de l'information) des cinq axes vus précédemment et que nous allons davantage développer ici.

##### **3-2-1 L'intentionnalité**

Pour Silverstein (1975), la communication implique une intention à l'acte de communiquer, que celui-ci atteigne son objectif ou non. Lorsque nous souhaitons communiquer, nous devons connaître et utiliser correctement les actes de langage (Grice 1975) ainsi que les différentes fonctions langagières (Halliday 1975) qui leurs sont associées.

### **3-2-2 La régie de l'échange**

Elle nécessite des compétences très précoces et elle se construit grâce à l'attention conjointe et fait partie dans ce que Bruner (1983) appelle « les formats d'interaction ». C'est à l'intérieur de ces routines que l'adulte et l'enfant sont en mesure de créer une situation d'attention conjointe, d'élaborer des scénarii communicatifs, d'entretenir un contact visuel ou encore de mettre en place les règles d'alternance de tours de parole.

L'enfant est désormais capable d'attribuer à autrui des intentions, des désirs et des croyances, ce que les auteurs appellent la Théorie de l'esprit (Reboul et Moeschler, 1998).

### **3-2-3 L'adaptation**

Pour communiquer, il faut savoir prendre en compte la situation de communication et être capable de s'y adapter, (c'est ce qu'on appelle le cadre spatio-temporel) tout comme il est nécessaire de s'adapter à l'interlocuteur, au message et aux signes non-linguistiques à valeur communicative. Puisque dans l'échange les rôles changent, les interlocuteurs sont tour à tour locuteur ou destinataire du message, une capacité solide d'adaptation est indispensable au bon déroulement de la conversation.

### **3-2-4 L'organisation de l'information**

L'organisation de l'information découle des théories défendues dans les travaux de Grice (1975) et qui comprennent le principe de coopération et les maximes conversationnelles. Elle s'appuie également sur les notions développées par Sperber et Wilson (1989), notamment le principe de pertinence.

C'est cette dimension pragmatique qui fonderait et déterminerait le développement de la compétence linguistique.

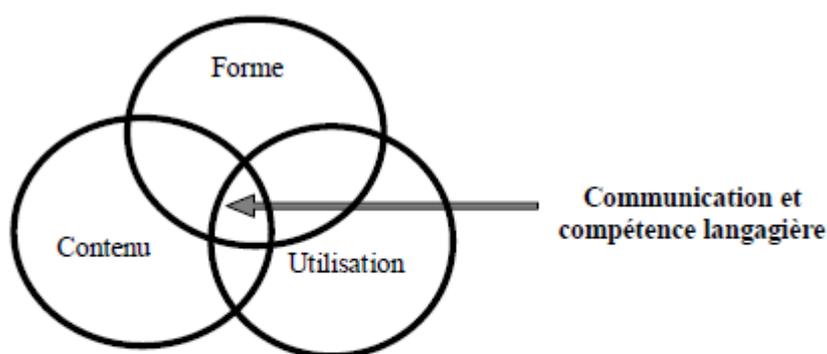
## II/LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

### 1- DEFINITION

Nous pouvons définir la compétence pragmatique comme «la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuels appropriés, de contenu, de forme et de fonction ; impliquant à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (savoir alterner les rôles, initier un thème, procéder à des réparations conversationnelles...) et la maîtrise d'habiletés cognitives générales (traiter des informations, adopter la perspective d'autrui...) » (Hupet 1992)

Coquet (2005) définit la compétence pragmatique comme « une compétence communicative différenciée de la compétence linguistique considérée comme la maîtrise du code de la langue ».

Le modèle de communication de Bloom et Lahey (1978, cité in Coquet 2005) illustre bien l'interrelation entre contenu (quoi dire ?), forme (comment le dire ?) et utilisation (pour quoi dire ?). Au croisement de ces trois notions se situe la compétence langagière :



Modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)

(cité par Courtois-du Passage et Galloux, 2004 et par Coquet, 2005b)

Figure 1 : Modèle tridimensionnel de la communication d'après Bloom et Lahey (1978)

Selon Croll (2010) la compétence pragmatique se compose d'un ensemble de capacités qui sont :

- **La compétence conversationnelle** : elle comprend l'organisation de la conversation et des règles de l'échange. Il s'agit du tour de parole, de maintien ou du changement du thème conversationnel de façon adaptée, l'interprétation pertinente des actes de langage et l'expression des intentions communicatives.
- **La compétence discursive** : Il s'agit d'avoir des propos cohérents sur le plan sémantique (les thèmes de conversation doivent être adaptés à la situation d'énonciation) mais également sur le plan langagier avec la maîtrise de marqueurs discursifs (conjonctions, adverbes à valeur temporelle ou logique).

## **2- LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE PRAGMATIQUE CHEZ L'ENFANT**

Ce sont les situations d'interactions qui vont favoriser le développement de la compétence pragmatique, l'enfant assimile des comportements communicatifs afin d'optimiser son adaptation sociale à son environnement.

### ***2-1 Pragmatique et communication para verbale***

Pour communiquer, un enfant commence par utiliser des moyens non linguistiques, ce que l'on appelle les **précurseurs à la communication** et au langage. Ces précurseurs sont chez le bébé, les gestes, les cris, les vocalisations, les babillages, les sourires, les rires, le pointage et l'imitation. Ils préparent au développement du langage mais aussi au développement des capacités pragmatiques (Monfort et al 2005).

Les **expressions faciales ou vocales émotionnelles**, quand elles sont interprétées correctement sont liées aux aspects pragmatiques de la communication et n'ont pas une signification très éloignée de celle d'un énoncé verbal. On pourrait donc parler de « pragmatique de l'expression faciale » et analyser les variations de ces comportements en fonction de la situation de communication. Dès ses

premiers mois de vie, le bébé est capable d'anticiper les règles de conversations lors d'une interaction avec l'adulte, Monfort et al (2005).

Des études ont également montré que la coordination des regards et des gestes aurait un lien avec l'apparition des premiers mots. Le **pointage** peut être dirigé vers une personne mais également vers une chose, ce qui permet au bébé de faire une demande d'objet, mais qui implique également une attention partagée sur cet objet. Ainsi, aux alentours de neuf mois, le bébé est capable de maintenir une attention conjointe centrée sur les objets avec plusieurs partenaires sociaux. Le domaine de l'attention conjointe s'étend ensuite à l'environnement immédiat, de dix-huit à vingt-quatre mois, puis à des thèmes qui ne font pas référence au présent immédiat, de vingt-quatre à trente-six mois, ce qui nécessite de recourir à des mécanismes plus sophistiqués qui vont être soutenus par le langage. Les enfants sont donc capables d'interpréter non seulement le verbal mais aussi les énoncés non verbaux d'autrui.

## ***2-2 Pragmatique et communication verbale***

L'enfant produit ses premiers mots aux alentours de l'âge d'un an (Dardier 2004) et à l'âge d'environ vingt mois, il est capable de faire des productions de deux mots. Ces possibilités de communication s'améliorent par la suite, le vocabulaire connu s'accroissant pendant la seconde année mais surtout au cours de la troisième année de vie.

**Avant deux ans**, les enfants utilisent différentes fonctions communicatives : les fonctions instrumentale, régulateur, personnelle, informative, heuristique et imaginative.

**A trois ans**, de nouvelles fonctions émergent : la description, l'assertion, les performatifs et les règles conversationnelles. Les véritables demandes indirectes n'apparaissent pas avant l'âge de trois ans.

Nous allons ici tenter de suivre un ordre chronologique de l'apparition des acquisitions. Nous allons pour cela utiliser le tableau d'Adams (2002) qui recense l'âge d'apparition de ces différentes capacités.

## Développement des capacités pragmatiques

Thèmes	Age d'apparition	Références
Alternance des tours de parole	8-9 mois	Ninio et Bruner (1978)
Intentions communicatives prélinguistiques	12 mois	Coggins et Carpentier (1981)
Développement rapide des actes de communication	Entre 14 et 32 mois	Snow, Pan et al. (1996)
Alternance des tours de parole	Stabilisé entre 2,6 et 3,6 ans	Klecan-Aker et Swank (1988)
Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte	A partir de 2 ans	Ervin-Tripp (1979)
Clarifications	A partir de 2 ans	Gallagher (1977)
Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur	A partir de 2 ans	Dunn et Kendrick (1982)
Usage des premières formes de politesse	A partir de 2 ans	Bates et al. (1979)
Inférer l'information à partir de récits	Entre 3 et 4 ans	Paris et Upton (1976)
Usage de divers actes de langage	Entre 3 et 4 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Inférer des significations indirectes	Entre 4 et 6 ans	Eson et Shapiro (1982)
Restituer le thème central d'un récit	Entre 5 et 7 ans	Liles (1993)
Habiletés métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans	Andersen-Wood et Smith (1997)
Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans	Kyrtzis et Ervin-Tripp (1999)
Bon usage de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans	Karmiloff-Smith (1885)
Pertinence et efficacité dans la communication	A partir de 9 ans	Lloyd et al. (1995)
Usage complet des formes de politesse	A partir de 9 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Amélioration de la cohésion du discours	De 9 à 12 ans	Ripich et Griffith (1988), Bamberg (1987)
Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à l'âge de 17 ans	Spector (1996), Nippold et Rudzinski (1993)

**Tableau 1** : Développement des capacités pragmatiques (d'après Adams, 2002)

### ***2-3 Les variables du développement de la pragmatique***

La compétence pragmatique dépend également beaucoup des variables sociales et culturelles (regard, règles de politesse, contact oculaire) liées aux caractéristiques des sujets (âge, sexe, milieu socio économique, handicap).

On peut situer l'origine des conversations verbales dans ce que l'on appelle les « protoconversations » (Snow et al 1996) qui comprennent le tour de rôle, le contact oculaire, l'attention conjointe. Elles vont être actualisées au cours de situations comme l'allaitement, le bain ou l'habillage. On comprend pourquoi la richesse et le contexte des interactions dans la petite enfance ainsi que les conduites d'étayage que propose l'entourage à l'enfant (Bruner 1983) sont des aspects essentiels pour un développement harmonieux des compétences pragmatiques.

L'efficacité de la communication ne dépend pas seulement des capacités expressives de l'enfant, elle est aussi fonction des capacités de l'interlocuteur à interpréter le discours et à ajuster ses besoins (Monfort et al 2005).

Le **place de l'enfant dans la fratrie** est également un facteur à prendre en compte. Les aînés profiteraient de leur situation dyadique pour développer de manière plus rapide les composantes structurelles du langage, comme la syntaxe, ou le vocabulaire alors que les cadets auraient plus de facilité avec certaines composantes fonctionnelles du langage (la régulation sociale de l'échange, le maintien ou les changements de thèmes...) car ils seraient plus souvent placés en situation polyadique.

Le **mode de garde de l'enfant** a également son importance. Les enfants immergés en milieu social ouvert, (en structures d'accueil extrafamilial comme les crèches collectives ou les assistantes maternelles) bénéficient d'habiletés pragmatiques mieux développées que s'ils étaient maintenus dans la structure familiale, notamment pour la prise de parole, l'allongement des énoncés et la maîtrise des stratégies pragmatiques qu'ils développent en se confrontant à des interlocuteurs et à des situations variées.

Le milieu occupe donc une place prépondérante dans le développement des habiletés sociales de l'enfant.

### 3- QUELLES HABILITES PRAGMATIQUES ?

« Pour communiquer avec autrui l'enfant doit faire l'apprentissage d'un système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le plus grand nombre » (Dardier 2004). Ces habiletés que l'enfant apprend petit à petit à maîtriser sont la régie de l'échange, l'informativité, le langage non littéral et l'ajustement au contexte social.

#### 3-1 La régie de l'échange

- *Le tour de parole :*

La régie de l'échange comprend le respect du **tour de parole** ainsi que ses règles de fonctionnement qui dépendent du regard, de la posture, de l'intonation ou encore de la proxémique.

- *Les règles conversationnelles :*

L'échange, pour être mené à bien, doit aussi inclure **des règles conversationnelles** (initier l'échange, le maintenir, le terminer, rompre avec le thème précédent et en initier un nouveau). Le locuteur doit également être capable de produire et de comprendre les **feedbacks**, ou stratégies de retour.

Ces règles, qui ne sont bien souvent respectées qu'à partir de **l'âge de 4 ans**, sont indispensables pour une communication efficace. Le maintien du thème de conversation n'est possible qu'à partir de **5 ans** mais même à cet âge-là, il n'est pas complet puisque cette habileté ne recouvre que quatre-vingt pour cent des échanges.

### **3-2 L'informativité**

- **La pertinence :**

Se faire comprendre d'autrui et donc évaluer correctement les besoins en informations de son interlocuteur en ne donnant ni trop, ni trop peu d'informations ne serait possible **qu'entre 7 et 9 ans**.

L'enfant est capable de fournir des informations pertinentes pour aider à la compréhension **à partir de 7 ans** (Bishop et Adams, 1991).

Lloyd et Al (1995) défendent l'idée selon laquelle **seulement un petit nombre d'enfants âgés de 9 ans** seraient en mesure de distinguer si les informations données à l'interlocuteur sont suffisantes ou non à la compréhension du message.

- **Organisation du discours et cohérence :**

Dès l'âge **d'environ 6 ans** un enfant est capable d'organiser la description d'un récit d'expérience avec un cadre clair et une structure narrative logique afin que celui-ci soit facilement compris par l'interlocuteur.

La narration se distingue du récit d'expérience car elle implique le recours à des pronoms personnels à la troisième personne. L'enfant doit donc utiliser la forme anaphorique, ce qui implique une cohésion verbale et anaphorique plus fine et plus tardive.

**A 9 ans** il va être capable d'utiliser le pronom adéquat en ce qui concerne l'utilisation des syntagmes nominaux définis et indéfinis. **A 9 ans** l'enfant est donc capable de faire la différence entre connaissances partagées et non partagées (Hickmann 1993). Il sait utiliser des termes indéfinis lorsque la connaissance n'est pas partagée et des termes définis lorsqu'elle l'est ; **à 11 ans**, ce sont les syntagmes nominaux indéfinis qui sont les plus nombreux quel que soit le type de situation, même lorsque le référent est connu de l'interlocuteur (Piérart 2005).

Selon De Weck (2005), c'est **à partir de l'âge de 9 ans** qu'apparaît une véritable maîtrise de la cohésion du discours.

- ***La communication référentielle :***

L'informativité comprend aussi la notion de communication référentielle : celle-ci désigne le fait que lors d'un échange entre plusieurs personnes, l'une de ces personnes tente d'expliquer à son interlocuteur ce que celui-ci va devoir faire. On utilise ce type de communication lorsque l'on indique un itinéraire à quelqu'un, ou qu'on lui explique le fonctionnement d'un appareil par exemple.

Selon Bishop et Adams (1991) cette capacité à **fournir à l'interlocuteur l'information juste** afin qu'il trouve le bon référent est très mal maîtrisée chez les enfants de moins de 6 ans ; c'est à **partir de 7 ans** que ces habiletés se développent réellement.

### ***3-3 Le langage non-littéral***

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, le Principe de Coopération mis en avant par Grice (1979) permet de mieux appréhender la manière dont une personne interprète un message qui lui est destiné, même si celui-ci contient des propos avec un sens non-littéral.

Le langage non littéral comprend les **expressions idiomatiques, les inférences (ou implicatures conversationnelles)**, et les **stratégies de réparation**.

- ***Les expressions idiomatiques :***

Chaque langue comporte des expressions qui lui sont propres et qui sont réputées intraduisibles dans une autre langue, sous peine de provoquer des quiproquos sans fin ; ce sont les expressions idiomatiques aussi appelés idiotismes. Les expressions idiomatiques ne constituent pas un ensemble homogène d'énoncés. Leurs critères, tels que la polysémie, la flexibilité lexicale, la flexibilité sémantique ou le degré de familiarité (Piérart, 2005) varient d'une expression à l'autre. Certaines expressions sont ainsi considérées comme **transparentes** : il est dès lors possible de déduire l'interprétation idiomatique de l'interprétation littérale de l'expression. D'autres expressions sont caractérisées par un **caractère ambigu** car une double interprétation, (littérale et idiomatique) est possible.

La compréhension des expressions idiomatiques est possible **à partir de 6 ans** lorsqu'elle celle-ci est **facilitée par un contexte approprié** mais elle reste rare. Les expressions idiomatiques familières et transparentes sont celles qui sont comprises les plus facilement, par rapport à celles à caractère non familier et opaque. La compréhension de l'expression idiomatique est en revanche

beaucoup plus tardive, puisqu'elle se fait aux **alentours de 9-10 ans, si l'énoncé est isolé**, sans support contextuel (Bernicot et al. 2009).

- **Les inférences :**

Les inférences, c'est-à-dire le raisonnement déductif élaboré par un interlocuteur, sont fondées sur le principe de coopération et les maximes de conversation (Grice 1979). La transgression d'une de ces maximes conversationnelles est fréquente au cours d'une discussion, c'est donc le recours à l'implicature qui va permettre de rétablir le respect de la maxime bafouée.

On considère qu'il y a deux types différents de sous entendus :

- Les **sous entendus conventionnels** ou lexicaux pour lesquels la valeur littérale directe a été modifiée pour donner lieu conventionnellement à la valeur implicite. Dans la majorité des cas il s'agit d'exprimer un ordre sans le formuler : « Peux-tu jeter ton chewing-gum ? ».

- les **sous entendus non conventionnels** qui s'appuient sur un ensemble de facteurs verbaux et extra verbaux (comme l'intonation ou la mimique), afin d'amener l'interlocuteur à appréhender une information qui n'aura pas été explicitée linguistiquement.

L'acquisition de l'implicature avec inférence sémantique est possible **à partir de 6 ans mais sa maîtrise est souvent plus tardive**. A **6 ans**, l'enfant est désormais capable de comprendre le sarcasme (Winner 1988).

- **Les stratégies de réparation :**

Les enfants souffrant d'un trouble des habiletés pragmatiques ont souvent des **difficultés à rétablir, ou maintenir une discussion** lorsque celle-ci manque d'intelligibilité, à cause d'un interlocuteur imprécis ou parce que la conversation est confuse.

Si pour la plupart des gens il est naturel de chercher à obtenir une clarification pour pouvoir continuer de manière aisée à converser, la personne présentant une atteinte des habiletés pragmatiques peut, elle, passer un temps considérable à choisir ses mots ou subitement changer de conversation vers un sujet qui a un plus fort intérêt conversationnel pour elle. Cela est déstabilisant pour son

interlocuteur qui ne comprend pas ces changements abrupts de sujets ni les réponses évasives qui lui sont fournies (Adams et al. 2005).

Dés l'âge de 6 ans, l'enfant va pouvoir **reformuler une demande** s'il voit que celle-ci n'est pas exécutée (Bernicot, 1992).

### ***3-4 L'ajustement au contexte social***

Culioli (1999) utilise le terme « d'ajustement » pour décrire les processus utilisés par un locuteur afin de rendre ses propos plus cohérents avec le contexte et plus facilement compréhensibles pour son interlocuteur. Selon cet auteur, le langage « sert à nous réguler, par rapport à autrui et par rapport à nous même » (Culioli, 2009).

- ***Les formes de politesse :***

Utiliser quelques formes rudimentaires de politesse est possible à partir de 2 ans mais la maîtrise des formes complètes de politesse ne se fait **qu'après 9 ans** (Mc Tear et Condi-Ramsden, 1992).

- ***Les registres de langue :***

Le registre de langue peut être adapté au contexte et à l'interlocuteur **dès l'âge de 7 ans**.

- ***L'adaptation au contexte, à l'interlocuteur :***

La personne qui parle doit non seulement s'adapter au contexte situationnel (l'environnement) mais également au contexte interlocutif (l'interlocuteur auquel il s'adresse) ainsi qu'au contexte discursif (être en lien avec la situation d'énonciation).

L'enfant peut ajuster son discours avec l'âge de son interlocuteur à **partir de 8 ans** (Gombert 1990).

### 3-5 Les compétences méta-pragmatiques

On peut définir les compétences métapragmatiques comme « des connaissances relatives à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation de communication » (Dardier, 2004).

Dardier (2004) a repris et synthétisé la classification en six niveaux des compétences métapragmatiques de Bernicot (1999).

Niveau	Comportement linguistique et communicatif
1	<b>Gestion de la production des énoncés</b> , 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	<b>Examen de l'effet produit par les énoncés</b> , par exemple déterminer si l'auditeur a compris ou non et, sinon, reformuler son énoncé.
3	<b>Test face à la réalité</b> : décider si un énoncé est adéquat et sinon reformuler.
4	<b>Apprentissage délibéré</b> : 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	<b>Prédire les conséquences des énoncés</b> : 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	<b>Réflexion sur la production d'un énoncé</b> : 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 2 : Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur (d'après Bernicot, 1999)

La **métapragmatique** est une capacité qui apparaît tardivement, **vers 8-10 ans** ; avant, les ajustements ne seraient pas effectués de manière consciente et ne seraient donc pas métalinguistiques (Bernicot et al.2009). Avant cet âge là, les enfants seraient influencés par le statut du locuteur (adulte, enfant...) et utiliseraient davantage cette donnée plutôt que le langage lui-même pour élaborer un jugement.

Après avoir développé les différentes compétences pragmatiques ainsi que, leur développement et âge d'apparition, nous allons maintenant exposer les troubles liés à ces habiletés pragmatiques.

### **III/ LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE**

#### **1- SEMIOLOGIE**

Une liste des **principaux symptômes** (Monfort et al 2005), ceux que l'on retrouve le plus fréquemment chez les enfants souffrant d'un trouble de la pragmatique, vont être présentés ici. Ces symptômes ne sont pas tous présents chez un même individu, tout comme leurs manifestations, dont l'intensité va varier d'un sujet à l'autre et apparaître, évoluer ou disparaître au cours du temps. Elles peuvent se modifier avec l'âge ou en fonction de la prise en charge. Nous allons classer ces troubles selon deux versants, un **versant réceptif** et un **versant expressif**. S'il est souvent plus aisé de constater les altérations de la pragmatique lorsqu'elles se manifestent sur le versant expressif, on comprend qu'il ne peut y avoir de trouble de la production sans qu'il n'y ait, en amont, trouble de la compréhension.

#### ***1-1 Versant réceptif***

Les compétences pragmatiques sont essentielles pour la compréhension du langage et de la vie au contact des autres.

Ces troubles liés à la **compréhension du langage** sont :

- Des difficultés de compréhension de certains mots alors qu'on ne constate pas de corrélation avec un stock lexical insuffisant.
- Une interprétation littérale des propos de l'interlocuteur.
- Des difficultés pour comprendre l'ironie, l'humour, le mensonge et les métaphores.
- L'enfant réagit peu ou de façon inadaptée lorsque l'interlocuteur lui parle.

Les troubles liés à la communication, à l'**interaction sociale** :

- L'enfant n'est pas, ou peu, intéressé par les activités auxquelles s'adonnent les autres personnes.
- Il acquiert tardivement pour son âge, ou alors de façon incorrecte, des aptitudes liées à des normes sociales (comme la pudeur, la coquetterie...).
- Il semble manquer de sensibilité concernant les émotions des autres, il a peu de tact...
- Les jeux compétitifs ne sont pas compris par l'enfant, alors que les règles du jeu sont pourtant connues.
- Les activités mentales faisant intervenir une dimension sociale sont échouées alors que des problèmes tout aussi difficiles, mais n'incluant pas de compétences sociales, sont résolus.
- Certains stimuli engendrent une sensibilité disproportionnée chez ces enfants.

### ***1-2 Versant expressif***

Les enfants qui présentent des difficultés à comprendre les intentions de leurs interlocuteurs, n'arrivent pas à se faire comprendre des autres. Si l'enfant ne maîtrise pas les processus qui vont lui permettre d'analyser le discours et le comportement de son interlocuteur, alors il va lui être difficile d'adapter sa réponse de manière appropriée. Ces troubles de l'expression orale comprennent :

- Un trouble de l'informativité (l'enfant ne donne pas assez ou donne trop d'informations, il pose des questions inutiles, raconte des choses que l'interlocuteur sait déjà...),
- Un trouble sémantique (utilisation déviante de modèles verbaux aboutissant à des énoncés atypiques, difficulté d'apprentissage des termes liés à l'espace et au temps, préférence marquée et systématique pour des termes sophistiqués, difficulté d'évocation...)
- Une auvreté des fonctions et des registres,
- Des difficultés à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie (application rigide d'une forme verbale dans un contexte inapproprié...).
- L'enfant ne respecte pas les règles tacites de la conversation (saute facilement du coq à l'âne, ne respecte pas ou peu le tour de parole, ne tient pas compte de ce que disent les autres, répète ce qui a déjà été dit...).
- Difficultés pour réparer les malentendus ou les échecs de la conversation (l'enfant ne sait pas dire qu'il ne sait pas répondre, ne se soucie pas de la bonne transmission du message, ne mesure pas l'absurdité de ses réponses...).
- Altération de la prosodie et de l'intonation.
- Réponses inadéquates aux questions (écholalie, persévérations...).
- Tendance à l'invariance verbale (l'enfant pose continuellement des questions dont il connaît la réponse, les productions de l'enfant ne sont destinées à personne, stéréotypie verbale...).
- Altération de l'expression non verbale (contact oculaire insuffisant ou inadéquat, idem pour l'expressivité faciale et corporelle).

## **2- PATHOLOGIE ET TROUBLES PRAGMATIQUES**

### ***2-1 Pragmatique et troubles neuro-développementaux***

Dans la catégorie des troubles neuro-développementaux, on retrouve le trouble du spectre de l'autisme, tous les troubles du langage, les retards globaux du développement ainsi que la déficience

intellectuelle. Les troubles neuro-développementaux concernent des compétences présentes « au départ » mais qui ne se développent pas normalement par la suite, et ce malgré des stimulations appropriées.

### 2-1-1 TSA et Trouble de la communication sociale

- ***Le trouble du spectre de l'autisme ou TSA***

Depuis sa description faite par Kanner en 1943, la définition de l'autisme a souvent été modifiée, c'est un handicap complexe qui, grâce aux avancées de la recherche et à la mobilisation des associations, reste un sujet d'actualité (il avait par exemple, été désigné comme grande cause nationale pour l'année 2012 en France).

L'Association américaine de psychiatrie (American Psychiatric Association) a publié le 22 mai 2013 la 5e édition de son manuel diagnostique, le DSM V, (la dernière édition du DSM est parue il y a treize ans maintenant). Désormais, le **trouble du spectre de l'autisme** (ou TSA) regroupe dans une seule catégorie toutes les catégories précédemment répertoriées au DSM-IV-TR sous la rubrique de troubles envahissants du développement. Les patients ne recevront plus un diagnostic d'autisme, de trouble autistique, de trouble envahissant du développement ou de syndrome d'Asperger. Ces classifications cessent d'exister car établir les différences entre les sous-types des TSA s'est révélé tout aussi difficile du point de vue de la recherche que de celui de la pratique.

Dans le DSM-V, les personnes atteintes de TSA sont répertoriées selon trois degrés de gravité.

Niveau de gravité du TSA	Communication sociale	Intérêts restreints et comportements répétitifs
<b>Niveau 3</b> Nécessite un soutien très substantiel	Des déficits graves dans les compétences verbales et non verbales de communication sociale atteignent sévèrement le fonctionnement; initiation très limitée des interactions sociales et réponse minimale aux avances sociales d'autrui.	Des préoccupations, des rituels fixés et (ou) des comportements répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement à tous les égards.  Détresse marquée lorsque les rituels ou les routines sont perturbés ; très difficile de rediriger des intérêts fixés et le cas échéant, la personne y retourne rapidement.
<b>Niveau 2</b> Nécessite un soutien substantiel	Déficits marqués dans les compétences verbales et non verbales de communication sociale; altérations sociales manifestes, en dépit des mesures de soutien mises en place; initiation limitée des interactions sociales et réponse réduite ou anormale aux avances sociales d'autrui.	Les comportements restreints et répétitifs et(ou) les préoccupations ou les intérêts fixés se manifestent assez souvent pour être remarqués par un observateur extérieur et pour perturber le fonctionnement dans une variété de contextes.  La détresse et la frustration se manifestent lorsque les comportements restreints et répétitifs sont interrompus; il est difficile de rediriger les intérêts fixés.
<b>Niveau 1</b> Nécessite un soutien	Sans soutien, les déficits de la communication sociale causent des incapacités manifestes. Difficulté à initier des interactions sociales et manifestation d'exemples concrets de réponses atypiques ou vaines aux avances sociales d'autrui. Apparent manque d'intérêt à l'égard des interactions sociales.	Les rituels et comportements restreints et répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement dans un ou plusieurs contextes. Résistance aux tentatives d'autrui de mettre fin aux comportements restreints et répétitifs ou à la redirection d'intérêts fixés.

Tableau 3 : Classification des personnes souffrant de TSA selon trois degrés de gravité.

### 2-1-2 TSA et altérations des compétences pragmatiques

Chez l'enfant souffrant d'autisme « verbal » la communication est surtout impactée par des difficultés d'ordre pragmatique. On constate un décalage entre, la maîtrise des capacités

phonologiques et syntaxiques d'une part et des capacités pragmatiques et sémantiques d'autre part.

Les capacités communicationnelles les plus affectées chez ces enfants sont :

- l'organisation du dialogue (réciprocité, tour de rôle),
- la prise en compte du discours de l'interlocuteur et de ses intentions,
- le maintien d'un thème en conversation,
- l'initiation de la conversation,
- avoir des propos informatifs,
- faire le tri entre informations nouvelles et informations anciennes,
- la compréhension de l'humour, de l'ironie et du sens non-littéral,
- l'expression des sentiments et des émotions.

### **2-1-3 Une nouveauté dans le DSM V : le trouble de la communication sociale**

On note plusieurs changements importants avec la création du DSM-V, dont l'ajout d'une catégorie diagnostique nommée «**troubles de la communication sociale** (pragmatique)». Ce diagnostic concerne les personnes qui souffrent de difficultés de la communication et de la socialisation mais pour lesquels on ne retrouve **pas de comportements stéréotypés ou répétitifs**, caractéristiques des personnes présentant un TSA. Ce trouble de la communication sociale ne concerne donc que les personnes qui ont été, au préalable, exclues d'un diagnostic de trouble de spectre autistique. Ce diagnostic reste peu fréquent selon les auteurs, surtout chez les enfants de moins de quatre ans, compte tenu des stades de développement du langage.

Voici ce trouble tel que décrit 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 à tenir une conversation réciproque, à reformuler lorsque la personne a mal compris, et à 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.

Les auteurs soulignent le fait qu'en très bas âge, des comportements stéréotypés, restreints ou répétitifs ont pu être possibles chez les personnes souffrant de TSA, d'où **l'importance de l'anamnèse**. Cette anamnèse va permettre la distinction entre le trouble du spectre de l'autisme et le trouble de la communication sociale. En effet, si la personne présentait de tels symptômes (comportements, champs d'intérêt ou activités répétitifs ou restreints) dans le passé, un diagnostic de TSA serait posé. Au contraire, le diagnostic de trouble de la communication sociale n'est possible que si l'histoire développementale ne démontre aucune présence de symptômes faisant état de comportements, de champs d'intérêt ou d'activités, répétitifs ou restreints.

## **2-2 D'autres pathologies neuro-développementales : Le TDAH et la dysphasie**

### **2-2-1 Les troubles de la pragmatique chez l'enfant souffrant d'hyperactivité avec déficit attentionnel associé**

Il est fait assez peu mention de la pragmatique du langage dans la littérature traitant de l'enfant souffrant de trouble hyperactif avec déficit attentionnel (TDAH). Des troubles de la pragmatique du langage ont pourtant été décrits chez ces enfants (Caramata et Gibson 1999). Le TDAH est considéré comme le trouble psychopathologique le plus fréquent chez l'enfant en âge scolaire, avec une prévalence de trois à cinq pour cent selon Vantalon (Vantalon et al, 2005). Pour Camarata et Gibson (1999) ce sont les symptômes inhérents au déficit attentionnel qui seraient à l'origine de leurs difficultés pragmatiques.

Il y a **altération de la conversation verbale**. Le déroulement de la conversation est impacté chez ces enfants car ils éprouvent des difficultés à maintenir le thème de la conversation ou à le changer de manière cohérente et adaptée. Les règles du tour de parole ne sont pas toujours respectées et il leur est difficile d'être capable d'arrêter de parler quand cela devient nécessaire. Tout cela va détériorer de façon conséquente la discussion avec autrui.

On constate également une **altération de la communication non verbale**. Prendre en compte les expressions faciales de leur interlocuteur et maintenir un contact visuel suffisant est quelque chose de délicat chez ces enfants sans cesse en mouvement. On comprend pourquoi les compétences pragmatiques sont fragilisées chez ce type de population.

### **2-2-2 Les troubles de la pragmatique chez l'enfant dysphasique**

Dans le DSM IV aucune distinction n'était faite entre le retard simple de parole et de langage et la dysphasie, alors que dans le DSM V, la dysphasie existe à l'intérieur de ce qui est appelé « Trouble spécifique du langage ».

En France, la dysphasie est un trouble neuro-développemental sévère du langage. Le diagnostic de dysphasie comporte des critères d'exclusion (la cause ne peut pas en être imputée à un déficit

cognitif, moteur ou sensoriel, à un trouble envahissant de la personnalité ou à une carence affective ou sociale) et un décalage d'au moins 18 mois entre le niveau d'acquisition et le niveau correspondant à son âge chronologique doit être constaté.

La « **dysphasie sémantico pragmatique** », aussi appelée « **trouble pragmatique du langage** » par Bishop (2001), concerne un profil d'enfants décrits comme peu informatifs ou inadaptés dans la conversation avec sur le versant expressif des productions de type écholalie, des persévérations, des phrases toutes faites ou des circonvolutions. En réception, la compréhension est parcellaire et elle s'appuie sur la signification de mots isolés plutôt que sur l'énoncé dans son ensemble. Les expressions idiomatiques sont comprises de manière littérale et lorsqu'ils initient le dialogue, les individus souffrant de dysphasie posent souvent des questions inadaptées, dont ils connaissent déjà la réponse. Ce sont des enfants qui parlent beaucoup sans vraiment prendre en compte leur interlocuteur.

### ***2-3 Surdité et troubles pragmatiques***

Lorsqu'on parle de difficultés de communication, la surdité est une pathologie à laquelle on pense assez rapidement, sûrement à cause de l'association souvent faite entre le langage, le fait d'entendre correctement et le fait de s'exprimer distinctement à l'oral. On retrouve chez l'enfant sourd des difficultés pour analyser et utiliser de façon pertinente différents registres de conversation adaptés au contexte et à leur interlocuteur. Les compétences en termes de registres conversationnels sont faibles et ceux-ci sont peu développés.

### ***2-4 Trouble pragmatique et développement cognitif***

- **Le handicap mental**

On constate fréquemment des troubles de la pragmatique chez les enfants souffrant de retard mental à cause de leur **faible niveau de vocabulaire** ce qui va engendrer des difficultés à fournir des informations claires à leur interlocuteur. Si on exclut ceux qui ont un retard mental profond, les enfants avec retard mental léger ou modéré éprouvent le désir de communiquer et de participer à la vie sociale, le développement de leur habilités pragmatiques étant le même que celui d'un enfant normal, mais avec un décalage chronologique et des limitations.

Concernant ces enfants, on peut résumer les atteintes des compétences pragmatiques comme un **manque de pertinence** dans l'information fournie, un **manque d'ajustement** au contexte ou au statut de l'interlocuteur ainsi que des **difficultés de compréhension** des énoncés qui leurs sont adressés. Ces énoncés sont trop complexes soit par leur taille ou leur organisation interne, ou parce qu'ils comprennent du second degré ou des métaphores.

- ***La précocité :***

Certains enfants dits « surdoués » peuvent également présenter des difficultés d'ordre pragmatique se caractérisant par un manque d'intérêt pour les activités auxquelles s'adonnent normalement les enfants de leur âge, un comportement de repli sur soi et un langage pompeux. Ils ressentent des **difficultés pour se conformer aux règles et conventions de la vie sociale** et développent souvent des intérêts hyper spécifiques.

## ***2-5 Troubles acquis et difficultés pragmatiques***

Les études qui traitent des troubles pragmatiques chez les enfants traumatisés crâniens sont encore rares, la majorité des recherches portant sur des sujets adultes. Dardier (2004) constate cependant chez les enfants porteurs de lésions au niveau des lobes frontaux des difficultés pour donner des réponses cohérentes et pour organiser leur discours, lorsqu'ils sont placés en situation d'interview. L'humour et l'implicite par exemple, sont des compétences souvent impactées après un traumatisme crânien (Basso, 1995).

## IV/ EVALUER LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE

L'orthophoniste va prendre en compte les habiletés pragmatiques du patient, que ce soit dans le cadre de l'évaluation ou de la prise en charge, sans jamais perdre de vue que le langage est fait pour communiquer.

### 1- L'importance de l'évaluation clinique : pourquoi et comment évaluer

#### 1-1 *Evaluer la pragmatique en orthophonie*

En orthophonie, les épreuves des **bilans psychométriques** classiques ne sont généralement **pas suffisamment sensibles** pour évaluer un trouble de la pragmatique (Conti Ramsden et al. 1997). On va donc privilégier des situations de communication les plus réelles possible afin de mettre à jour les difficultés de l'enfant. Rajoutons à cela que la pragmatique est un des domaines du langage qui est le plus influencé par le contexte social ou culturel : la tâche de l'examineur n'est donc pas aisée.

On retrouve d'ailleurs à l'intérieur des Recommandations pour la Pratique Clinique concernant l'Orthophonie (A.N.A.E.S., 2001) et à propos des troubles spécifiques du développement du langage, une mention de la dimension pragmatique en ce qui concerne l'évaluation orthophonique : « Le bilan orthophonique précise le type de trouble et sa gravité en évaluant à la fois l'aspect expressif (...), réceptif (...) et pragmatique (emploi du langage dans les interactions sociales et familiales).

#### 1-2 *Les propriétés nécessaires à un bon outil d'évaluation*

Un test est « une épreuve strictement définie dans des conditions d'application et dans son mode de notation et qui permet de situer le sujet par rapport à une population elle-même bien définie » (Zazzo, 1969). Les propriétés nécessaires à un test de qualité (Estienne et Piérart, 2006) sont :

- ***La sensibilité :***

Elle réside dans la capacité d'un instrument de mesure à différencier deux objets avec la finesse requise, selon l'objectif poursuivi par le clinicien (Guillevic, Vautier, 1998). Elle dépend de la capacité

à noter des variations entre états différents. Elle évalue le pouvoir discriminant d'une méthode d'évaluation, c'est à dire sa capacité à relever des résultats suffisamment différenciés entre les sujets (Bernaud, 1998). On distingue deux types de sensibilité :

- **la sensibilité intra-individuelle** : la capacité de détection des différences chez un même sujet aux cours de mesures répétées.
- **la sensibilité interindividuelle** : la capacité à discriminer des individus différents.

- ***La fidélité*** :

Tout test doit être fidèle, c'est à dire présenter une bonne stabilité temporelle et une bonne constance interne. Il existe plusieurs types de fidélités :

- **la fidélité test-retest** (ou stabilité) évalue pour un même échantillon de sujets la constance des résultats dans le temps.
- **la fidélité inter-évaluateurs** estime le degré d'accord entre deux ou plusieurs évaluateurs, chargés de coter ou d'interpréter les résultats d'une méthode d'évaluation.

- ***La validité*** :

Lors de la construction d'un test, la validité d'un test signifie que le trait que celui-ci est censé mesurer doit être défini pour pouvoir être opérationnalisé (sous forme d'items par exemple). Il est difficile de garantir que le test final mesure cependant réellement le phénomène qu'il est censé mesurer et rien d'autre. La validité dépend donc de la fidélité, un test peu fidèle, qui comporterait de nombreuses erreurs aléatoires, ne pourra être déclaré valide.

- ***La standardisation*** :

Elle peut être définie comme « le fait de **présenter la même tâche à tous les sujets exactement dans les mêmes conditions et en appliquant les mêmes critères de correction** » (Rondal, 1999). Les

démarches d'administration (matériel à utiliser, limites de temps, consignes...) et de correction du test doivent être uniformisées. La standardisation vise à réduire les biais imputables à l'examineur.

- ***La normalisation :***

La normalisation, ou étalonnage, consiste à **proposer le test à un échantillon représentatif** de la population. Les résultats obtenus sont ensuite traités de manière statistique pour établir une référence. Lors de l'évaluation du sujet testé le score brut obtenu sera converti en un nouveau score qui permettra de le situer par rapport à la population de référence.

## **2- Quels outils pour évaluer la pragmatique chez l'enfant ?**

Pour évaluer la pragmatique plusieurs possibilités s'offrent au clinicien, il a le choix entre différents outils que ce soit des tests expérimentaux, standardisés ou non, des grilles d'évaluation ou des inventaires. Les outils d'évaluation de la pragmatique ont beaucoup apporté à la compréhension des troubles de la communication. Ils peuvent évaluer les habiletés pragmatiques de façon globale ou s'attacher à l'analyse d'un aspect particulier de cette pragmatique. Cette évaluation des compétences reste délicate car, si l'apparition des fonctions pragmatiques est connue, le développement des habiletés complexes l'est en revanche très peu. (Monfort, 2007). Il est impossible de faire une liste exhaustive des instruments employés dans ce cadre, nous ne retiendrons ici que les principaux tests, ceux qui sont les plus utilisés par les thérapeutes ou ceux qui sont le plus fréquemment cités dans la littérature dévolue à ce domaine.

### **2-1 Tests expérimentaux**

#### **2-1-1 Tests standardisés**

- La méthode d' « **Evaluation du langage accompagnant le jeu** », Le Normand (1986)

Ce test, destiné aux enfants de 2 à 4 ans, permet l'évaluation de la communication de l'enfant par un examinateur qui adopte un comportement peu directif, dans le cadre d'une situation de jeu symbolique. Cette méthode permet l'évaluation de la communication non verbale, de la phonologie, du

lexique, de la morphosyntaxe et de la pragmatique. En ce qui concerne la pragmatique, elle s'attache plus particulièrement à l'analyse de domaines comme la demande d'informations ou d'actions, des commentaires de l'enfant, de l'humour.

- « **Batterie d'évaluation de la communication sociale précoce** », Chevrie-Muller et al. (1988), le « **Bain des poupées** »

Chevrie-Muller propose une évaluation de la pragmatique qui s'adresse aux enfants âgés de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois, dans le cadre d'une situation d'interaction dirigée appelée le « Bain des poupées ». Cette évaluation peut être qualifiée d'écologique puisqu'elle comprend des réalisations d'actions précises et la production de questions de la part de l'examineur dans une situation de jeu.

- « **Test Lillois de Communication** », (T.L.C.), Rousseau et al. (2001)

Le Test Lillois de Communication (TLC) de Rousseaux (2001) a été normalisé et adapté à une population d'enfants âgés de 9 à 11 ans. Il mesure la communication verbale et non verbale dans le cadre d'une situation de dialogue (une interview dirigée) une conversation dirigée et une situation inspirée de la PACE (Promoting Aphasic Communicative Effectiveness).

- « **Echelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce** » (E.C.S.P.), Guidetti et Tourette (1993)

L'E.C.S.P. est une épreuve de situation semi-dirigée qui s'adresse à des enfants de 3 à 30 mois et qui a pour objectif d'analyser les compétences en terme d'interaction sociale, ainsi que de mettre en évidence des comportements non verbaux (échange d'objets, attention conjointe, pointage). Cette échelle est souvent utilisée dans le cadre de l'évaluation des difficultés pragmatiques précoces chez les enfants autistes (Dardier, 2004).

- Le « **Test Of Pragmatic Language** » , (T.O.P.L), Phelps-Teraski et Phelps-Gunn (1992, 2007)

Ce test propose des situations que l'enfant doit résoudre de façon orale. Le T.O.P.L fournit des informations sur 6 différents domaines constitutifs de la pragmatique du langage. Il s'agit des variables du contexte et du message, de l'audience (relations entre les interlocuteurs, tours de parole...), du thème, des buts de la conversation, du comportement non-verbal ou du langage non littéral. Il présente tout de même un inconvénient, celui de fournir une évaluation globale de la pragmatique, plutôt que l'évaluation ciblée de telle ou telle habileté pragmatique spécifique.

- Le « **Test des habiletés pragmatiques** », Shulman (1985)

Ce test permet d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant à l'aide de situations de conversations dirigées. Nous présenterons davantage cet outil dans notre partie clinique.

### **2-1-2 Test non standardisé**

- Le « **L.E.C.P.C** », Laval et al (2009)

Il s'agit d'un Logiciel d'Etude des Capacités Pragmatiques en Compréhension, destiné aux enfants âgés de 4 à 11 ans. Ce test se présente sous la forme d'un jeu interactif correspondant à une épreuve de complément d'histoires (le patient doit choisir l'image constituant la fin de l'histoire). Le temps de compréhension est également pris en compte. Le L.E.C.P.C mesure la capacité des enfants à comprendre le langage non littéral par le biais d'expressions idiomatiques, de demandes indirectes et d'implicatures conversationnelles. Il permet d'évaluer de manière globale les compétences pragmatiques et métapragmatiques des sujets testés.

### **2-2 Grilles et inventaires pragmatiques**

Les grilles d'évaluation comportent des critères spécifiques. Ce ne sont pas des outils exhaustifs surtout en ce qui concerne la pragmatique qui est un domaine d'étude assez récent. Ces grilles présentent l'avantage d'être faciles et rapides à utiliser avec une cotation qui nécessite peu de temps,

d'autant plus qu'elles sont souvent appliquées par une personne en contact avec l'enfant (Monfort et al 2005).

- « **Children communication checklist** » (C. C. C.) Bishop (1998)

Cette grille permet l'évaluation du fonctionnement sémantique et pragmatique chez des enfants âgés de 7 à 9 ans. Une version réactualisée existe toutefois, le C. C. C. -2 (Bishop 2003) qui propose une évaluation basée sur une cohorte de 542 enfants et adolescents âgés de 4 à 16 ans. Cet outil est un des instruments d'évaluation des troubles de la pragmatique parmi les plus utilisés. Il permet d'investiguer les difficultés de communication et d'obtenir des informations qualitatives chez des enfants souffrant d'un trouble du développement du langage. Ce questionnaire comporte des questions précises mais également des questions ouvertes, qui fournissent des données plus ciblées pour l'examineur. Cette échelle doit être préférentiellement administrée par un thérapeute qui connaît bien l'enfant. Elle reste cependant un instrument global qui doit être complété par des investigations supplémentaires qui nous permettrait de disposer d'informations concernant l'échange conversationnel, ou la maîtrise des actes de langage par exemple.

- Le « **Pragmatic Protocol** », Prutting et Kirchner (1987)

Cette grille est constituée de trente items répartis en trois catégories, des aspects verbaux (actes de langage, respect des thèmes abordés, la régulation du tour de parole), des aspects non verbaux (l'expression faciale, le contact oculaire, la posture corporelle..) et des aspects paralinguistiques (la prosodie, l'intensité vocale, l'intelligibilité...). Elle est réalisée dans le cadre d'une conversation non-dirigée entre un enfant (ou un adulte) et un interlocuteur familial. Chaque item est défini comme approprié ou inapproprié. L'intérêt de ce test réside en la mise en évidence d'habiletés et manques sur le plan pragmatique.

- Trois questionnaires traduits par Hilton (1990) : Les « **Observation pragmatiques** », Weinric, Glase, Johnston, (1986), « **Le plan d'intervention** » de Hoskins (1987) et la « **Liste de contrôle** » de Tattershall (1988).

Ces échelles permettent d'analyser différents aspects de la pragmatique, comme la gestion des thèmes, l'alternance des tours de parole, la pertinence des propos en fonction du contexte de production, les actes de langage et la communication non verbale.

## Partie 2 : **PARTIE PRATIQUE**

# **I/ PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE**

Les orthophonistes se confrontent souvent à des difficultés de communication chez leurs patients, difficultés que les tests structuraux habituels ne vont pas permettre de mettre en évidence. Quels outils utiliser alors pour évaluer ces difficultés d'ordre pragmatique ?

Un outil d'évaluation de la pragmatique comporte forcément un caractère artificiel inhérent à tout test ou bilan, utilisé en orthophonie ou dans d'autres disciplines. La difficulté est donc de lui conserver un caractère qui soit le plus naturel possible, la pragmatique étant un usage en contexte du langage, tout en évaluant les compétences souhaitées. L'analyse de ces compétences par le biais de la conversation nous semble une réponse adéquate à ce paradoxe. Il s'agit de tester avec des épreuves normées, tout en conservant une situation la plus écologique possible, puisqu'elle nécessite une analyse qualitative ayant lieu dans le cadre d'une interaction.

## **1- PROBLEMATIQUE**

Le Test des habiletés pragmatiques de Shulman permet, à travers plusieurs épreuves conversationnelles, une évaluation standardisée des habiletés pragmatiques. Il a cependant été créé en vue de tester les enfants de 3 à 8 ans seulement. Or, comme nous l'avons vu précédemment, il existe bien une évolution des habiletés pragmatiques après cet âge. On comprendra donc l'intérêt qu'il y a à utiliser des tests destinés à évaluer l'évolution de ces capacités ainsi que l'apparition de nouvelles compétences chez une population d'enfants plus âgés.

On constate toutefois un réel manque d'outils de ce type, c'est-à-dire d'instruments qui, comme le Test de Shulman, évalueraient les habiletés pragmatiques en situation réelle. Nous pensons donc qu'il serait intéressant d'adapter ce test à une population d'enfants plus âgés, afin de tester leurs capacités pragmatiques dans un cadre plus écologique que ce que proposent d'autres tests, comme le T.O.P.L. par exemple.

Le but de ce travail va donc être de modifier deux des épreuves du test de Shulman, les épreuves de conversation fictives, afin de les adapter à des enfants âgés de 8 à 12 ans et de proposer cette version à ce groupe d'enfants, plus âgés que ceux de la version précédente.

Il nous semble important de préciser que ce mémoire a été élaboré dans le cadre d'une démarche de création. Son objectif n'est donc pas de prouver que le nouveau test va correctement évaluer, et de façon pertinente, les compétences pragmatiques que nous pensons retrouver chez cette population cible.

## 2- OBJECTIF

Nous faisons l'hypothèse que, modifier le Test de Shulman en vue de l'adapter au développement pragmatique de cette nouvelle population, nous permettrait de dégager des pistes à suivre pour une création de test et pour une future, éventuelle, standardisation de nos propositions. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés à la réadaptation de deux des quatre épreuves du Test des Habiletés Pragmatiques de Shulman, les épreuves de conversation fictives. L'adaptation de la seconde moitié du test est l'objet d'un autre mémoire, celui d'Anaïs Coulonnier (2014).

Cette adaptation s'est articulée selon trois phases :

- Une première étape de **pré-test**, c'est-à-dire, le Test des Habiletés Pragmatiques de Shulman, administré à une population d'enfants plus âgés (de 8 à 12 ans) que celle pour laquelle il a été créé (les 3-8 ans).
- Une seconde phase **d'adaptation**, élaborée à partir des résultats du pré-test et des données issues de la littérature.
- Un troisième temps de **test de l'adaptation**, avec la population d'enfants âgés de 8 à 12 ans.

## II/ MATERIEL ET METHODE

### 1- POPULATION

#### *1-1 Constitution de l'échantillon de population du pré-test*

Cette phase de pré-test est importante puisqu'elle nous a permis de recueillir des observations qualitatives et quantitatives des situations observées et d'en extraire des idées d'adaptations.

Dans un premier temps, nous avons proposé le test des habiletés pragmatiques de Shulman (destiné à des enfants âgés de 3 à 8 ans) à dix enfants de 8 à 12 ans, en testant un enfant par âge et par sexe. Nous avons exclu de cette étude les enfants qui ne seraient pas scolarisés, les enfants qui auraient déjà bénéficié d'une prise en charge paramédicale (de type orthophonie, psychomotricité ou ergothérapie) ou d'une prise en charge médicale, en psychiatrie. Les enfants ayant été diagnostiqués avec un déficit cognitif ou un trouble de la personnalité ne pouvaient pas non plus être inclus dans cette étude.

Lorsqu'il fait passer le test, l'examineur doit recueillir les informations suivantes à propos du patient : son nom et son prénom, sa date de naissance ainsi que la classe dans laquelle il est scolarisé.

ENFANTS	SEXE	AGE	CLASSE
1	M	8a	CE1
2	F	8a	CE1
3	M	9a	CE2
4	F	9a	CE2
5	M	10a 3m	CM1
6	F	10a 11m	CM2
7	F	11a	CM2
8	M	11a 2m	CM2
9	M	12a	6 <sup>e</sup>
10	F	12a 11m	5 <sup>e</sup>

Tableaux 4: Données à propos du sexe, de l'âge et de la classe scolaire, des enfants de la phase pré-test

### ***1-2 Constitution de l'échantillon du test adapté***

Après avoir créé le nouveau test nous l'avons proposé à une population d'enfants âgés de 8 à 12 ans. Pour cela nous avons repris les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion que ceux que nous avons déjà utilisés lors de la phase pré-test (des enfants scolarisés, n'ayant eu aucune prise en charge avec un orthophoniste, un psychomotricien, un ergothérapeute un psychologue, un psychothérapeute ou un psychiatre). Il ne doit pas non plus y avoir de diagnostic de déficit cognitif ou de troubles de la personnalité.

Comme ce mémoire ne fait pas l'objet d'un étalonnage, nous nous sommes contentés de faire passer ce nouveau test à deux enfants par classe d'âge et par sexe. Avec ces nouvelles passations, nous avons élaboré pour chacun des items de ces deux épreuves un échantillon de réponses attendues.

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

- le nom, le prénom et le sexe du patient.
- la date de naissance.
- la date de passation.
- le niveau de scolarisation.

ENFANTS	SEXE	AGE	CLASSE
1	M	8a	CE1
2	M	8a 1m	CE1
3	F	8a 6m	CE1
4	F	8a 6m	CE1
5	M	9a	CE2
6	F	9a 7m	CE2
7	F	9a 8m	CE2
8	M	9a 10m	CE2
9	F	10a	CM1
10	F	10a 7m	CM2
11	M	10a 11m	CM2
12	M	10a 11m	CM2
13	M	11a	CM2
14	F	11a 1m	CM2
15	F	11a 1m	CM2
16	M	11a 2m	6 <sup>e</sup>
17	M	12a	6 <sup>e</sup>
18	F	12a	6 <sup>e</sup>
19	F	12a	6 <sup>e</sup>
20	M	12a 11m	5e

Tableaux 5: Données à propos du sexe, de l'âge et de la classe scolaire, des enfants de la phase de test

## **2- LE TEST A ADAPTER: LE “TEST OF PRAGMATIC SKILLS” DE B. SHULMAN (1985)**

Les outils classiques du bilan orthophonique ne suffisent pas pour évaluer les capacités pragmatiques d'enfants souffrant de troubles du développement et plus particulièrement d'enfants porteurs de TED, car ceux-ci proposent essentiellement une évaluation formelle du langage. Le test de Shulman permet l'**évaluation fonctionnelle** du langage par l'intermédiaire de situations socio-communicatives et de situations conversationnelles.

### ***2-1 Présentation du test***

#### **2-1-1 L'évaluation des habiletés pragmatiques**

Le Test des habiletés pragmatiques (Test of Pragmatic Skills) a été créé en 1985 par l'américain B. Shulman, un professeur d'université spécialisé dans l'étude du langage chez le jeune enfant. Il a par la suite été traduit par A. Monpetit, (Hôpital Ste Justine Montréal, 1993), dans le cadre de son mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Ce test s'adresse à des enfants de 3 ans à 8 ans 11 mois. Il est standardisé et permet d'évaluer les capacités pragmatiques avec des actes de langage de type « discours » plutôt que de type « récit ». Il offre la possibilité d'étudier les intentions communicatives à travers quatre situations structurées de dialogue, ces catégories d'intentions communicatives distinguées étant :

- demande d'action,
- rejet/ négation,
- nommer/ identifier,
- demande d'information,
- réponse à une question, à un commentaire,
- raisonnement,
- comportement pour attirer ou maintenir l'attention,
- formule de politesse,
- salutations.

## 2-1-2 Etalonnage et Cotation

- **Etalonnage:**

L'étalonnage élaboré par Stéphanie Francpourmoi et Cécilia Marc dans le cadre de leur mémoire (1996), tient compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents, soit un premier niveau qui correspond à celui des professions ouvrières ou des professions salariées non ouvrières, ainsi qu'un deuxième niveau consacré aux professions libérales et aux cadres.

- **Cotation :**

La cotation des réponses de l'enfant est la suivante, on analysera les productions selon six niveaux différents :

- absence de réponse (**0**)
- réponse inappropriée au contexte (**1**)
- réponse non verbale appropriée au contexte (**2**)
- réponse holophrastique appropriée au contexte (**3**)
- réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte de 2 ou 3 mots (**4**)
- réponse élaborée appropriée au contexte de plus de 3 mots (**5**)

## 2-1-3 Quatre épreuves conversationnelles

Les situations de dialogues sont de deux types. Ces conversations sont constituées de deux discussions réelles et de deux discussions fictives :

- **une conversation entre deux marionnettes**
- une conversation avec le support d'un dessin
- **une conversation téléphonique entre l'enfant et l'examineur**
- une conversation avec un support de cubes

Nous allons adapter les épreuves de conversation fictive, elles correspondent à la première et à la troisième tâche (ci-dessus, en gras).

## ***2-2 Critique de l'outil à adapter : limites et avantages du Test des habiletés pragmatiques***

Le Test de Shulman est un test très utilisé par les orthophonistes lorsqu'ils souhaitent évaluer les compétences pragmatiques des enfants. Nous verrons qu'il n'est néanmoins pas exempt de critiques et que certaines limites peuvent lui être reprochées. Pour autant, il reste toutefois un des tests les plus adaptés à l'évaluation de la pragmatique et ce pour plusieurs raisons.

### **2-2-1 Un test à nuancer**

En premier lieu, il semblerait que le Test de Shulman, comme beaucoup de tests ayant pour objet l'évaluation de la pragmatique, ne déroge pas à la possibilité d'une variabilité interindividuelle. L'attitude du clinicien peut varier en fonction de la personne qui se trouve en face de lui, à l'inverse les productions de l'enfant pourront être sensiblement différentes selon le praticien qui va administrer le test. Ce type de variations est un des effets pervers des tests aussi écologiques que le Test de Shulman.

Nous avons déjà insisté sur le caractère artificiel des normalisations en ce qui concerne l'acquisition mais surtout, le développement, des habiletés pragmatiques chez l'enfant. Leur évaluation et leur comparaison en termes d'âge développemental, comme cela est le cas pour le Test de Shulman, paraît délicat et reste à nuancer.

Enfin, il nous paraît important de préciser que ce test, créé en langue anglaise, n'a pas fait l'objet d'une traduction française officielle.

### **2-2-2 Les avantages de ce test**

L'un des atouts majeurs du Test des habiletés pragmatiques et c'est en cela qu'il se distingue d'un grand nombre d'autres tests évaluant la pragmatique, réside dans le caractère écologique des situations proposées puisque l'analyse des compétences communicationnelles s'effectue par le biais de conversations semi-dirigées.

Ces conversations étant de deux natures différentes (conversations réelles et conversations fictives), elles permettent de recouvrir des situations d'interaction plus diversifiées. Une habileté échouée dans l'un des items d'une des ces quatre épreuves, sera peut être mieux maîtrisée dans un autre contexte, correspondant à une situation différente. Nous savons que dans le cadre instable de la communication, des variations de manifestation des compétences peuvent se produire. Le fait que ce test comprenne des épreuves de conversation dans le cadre d'une activité de faire semblant et des épreuves de conversations « réelles » permet de recouvrir des situations de communication vraiment différentes, avec la possibilité qu'elles ne soient pas investies de la même façon, ni avec la même intensité.

Une grande partie des outils d'évaluation décrits dans la partie théorique présentent souvent l'inconvénient d'évaluer un aspect particulier de la compétence pragmatique. Le Test des habiletés pragmatiques de Shulman ne se concentre pas sur une fonction à observer mais va permettre d'évaluer la pragmatique dans sa globalité, en expression, comme en compréhension

Cet instrument est pertinent pour l'évaluation des troubles pragmatiques de patients souffrant de pathologies très variées, comme celles que nous avons abordées lors de notre partie théorique. Le test de Shulman est un test étalonné et est suffisamment sensible (Marc et Francpourmoi, 1996) pour dépister d'éventuels troubles pragmatiques chez la population des enfants testés. Il favorise l'élaboration d'un projet de soin puisqu'il permet de mettre en lumière des compétences et des limites pragmatiques. Des fonctions de communication différentes vont être évaluées selon les items, ce qui va favoriser l'émergence de pistes de rééducation pour la suite de la prise en charge.

Même si, comme nous l'avons vu un peu plus haut, il est délicat d'établir une notion de norme lorsqu'on aborde le sujet de la pragmatique développementale, cette standardisation et cette normalisation vont tout de même rendre possible une comparaison des résultats avec les normes établies. Une évolution au cours du temps peut également être constatée. Les résultats vont être traduits en termes d'âge développemental afin de situer l'enfant par rapport à son âge chronologique.

## ***2-3 Présentation des deux tâches à adapter : les épreuves conversationnelles fictives***

### **2-3-1 Présentation globale**

Les deux épreuves que nous avons choisi d'adapter permettent d'évaluer :

- les relations entre les interlocuteurs
- la prise en compte de l'interlocuteur
- l'informativité
- l'intentionnalité
- le traitement de l'information.

### **2-3-2 Tâche 1 : la conversation entre les marionnettes**

Matériel : deux marionnettes

Consigne : chaque interlocuteur a une marionnette. L'adulte explique à l'enfant qu'ils vont faire parler les marionnettes entre elles.

Contexte : les deux marionnettes vont discuter de leur émission préférée

Cette épreuve s'élabore autour d'un jeu de « faire semblant », on vérifie la capacité de l'enfant à ajuster son langage en fonction de ce cadre.

On évalue aussi si l'enfant est capable d'exprimer un signe d'accueil, d'élaborer un récit ou de donner des informations à son interlocuteur.

### **2-3-3 Tâche 3 : la conversation téléphonique**

Matériel : deux téléphones jouets.

Consigne : l'examineur explique à l'enfant qu'ils vont faire semblant de se parler au téléphone.

Contexte : l'examineur et l'enfant sont en conversation téléphonique.

Cette épreuve permet, elle aussi, d'évaluer les capacités de l'enfant à utiliser son langage dans un jeu de faire semblant. L'enfant est jugé sur ses aptitudes à donner, ainsi qu'à demander, des informations.

On note également s'il est capable d'exprimer des formules conventionnelles qui marquent le début et la fin d'une conversation (allo, au revoir, à bientôt...). On relève enfin l'aisance avec laquelle il répond à une question ouverte (Parle-moi de...).

### **3- METHODE**

#### ***3-1 Passation des épreuves***

- ***Présentation du contexte de passation***

La durée de passation du test est courte, approximativement quinze minutes. Cette passation doit avoir lieu dans un endroit calme et bien éclairé. Il doit être dépourvu de stimulations diverses qui pourraient détourner l'attention du sujet. L'enfant doit être placé dans une situation de conversation structurée mais la plus individuelle et naturelle possible. Les interventions de l'interlocuteur nécessitent d'être suffisamment pertinentes pour que l'enfant ait envie d'entrer dans l'échange et de participer aux différentes situations conversationnelles. Chaque épreuve est présentée une à une. L'examineur explique la consigne puis initie le dialogue dans la tâche 1. Dans la tâche 3, c'est l'enfant qui débute la conversation par la formule conversationnelle « allo ». Tous les dialogues sont préétablis selon les fonctions et les aspects conversationnels à étudier.

Le Test des habiletés pragmatiques étant à l'origine en langue anglaise nous nous sommes servies de l'édition révisée et traduite en français par Anouk Montpetit (1993), réalisée dans le cadre de son mémoire de fin d'études d'orthophonie à Montréal. Nous nous sommes également appuyées sur 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). Nous avons décidé de conserver ces différentes adaptations car il existe des différences linguistiques entre la langue française et la langue québécoise, dans la traduction canadienne du test certaines interventions de l'examineur sont peu explicites pour un enfant français.

Le matériel de ce test n'est pas imposé, nous nous sommes donc contentées de choisir un matériel le plus neutre possible afin de ne pas charger inutilement la mémoire de travail de l'enfant.

### ***3-2- Recueil des données et outil vidéo***

Il nous a semblé intéressant de filmer les enfants lors des passations du pré-test et du test adapté. Nous avons pris soin d'avertir les parents des patients de l'utilisation de l'outil vidéo dès le premier contact que nous avons eu avec eux. Ce choix s'explique tout d'abord par un souci de commodité car il est plus facile de coter et d'analyser les réponses d'un enfant testé en différé, lorsque l'on visionnera les vidéos, plutôt que de manière concomitante à la passation. Nous souhaitons également que la discussion reste la plus écologique possible et qu'aucune prise de notes ne vienne parasiter le déroulement du test et déstabiliser l'enfant.

Cela présente l'immense avantage de pouvoir visionner plusieurs fois les performances d'un même enfant, surtout, cela nous a permis de créer une standardisation dans la cotation puisque nous allions pouvoir être deux juges à analyser les passations enregistrées.

### ***3-3 Quelles adaptations pour le Test des 8-12 ans ?***

Nous nous sommes appuyées sur les données de la littérature en ce qui concerne le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant entre 8 et 12 ans ainsi que sur les tests déjà existants, pour juger de l'adaptation des différents éléments du test et pour élaborer cette adaptation. Contrairement à l'adaptation des épreuves de conversations réelles, l'élaboration des tâches de conversation fictive pour le nouveau test ne s'est pas faite item par item mais avec une vision plus globale de l'épreuve dans un souci de cohérence et de naturel du point de vue de la discussion.

Le matériel a également été modifié. Marc et Francpourmoi constataient déjà dans le cadre de leur mémoire de certificat de capacité d'orthophonie que « le matériel utilisé n'attirait pas spécifiquement » les enfants les plus âgés (après 7 ans).

Nous avons également transformé le barème du test d'origine et fais le choix de mettre en avant une dimension d'analyse plus qualitative que quantitative, afin d'évaluer l'informativité dont va pouvoir faire preuve l'enfant testé. Ce choix nous semble mieux correspondre aux attentes que nous avons pour cette classe d'âge.

### ***3-4 L'analyse des données obtenues***

Deux modalités de cotation des résultats ont été retenues pour analyser les performances obtenues pour la phase d'adaptation. Nous avons effectué une **analyse quantitative**, à l'aide des données chiffrées, qui s'est accompagnée d'une **analyse qualitative**, afin de nous guider dans nos adaptations concernant le nouveau test.

L'utilisation de la caméra lors des passations, a rendue possible une **standardisation** de l'administration de ce test puisque nous avons été deux personnes à visionner et analyser ces vidéos. Celles-ci ont donc été regardées et exploitées par deux juges différents, Anaïs Coulonnier et moi-même. L'utilisation du support vidéo en situation de test présente l'avantage d'une analyse plus fine de la cotation de chaque item ainsi que du comportement de l'enfant.

Un **échantillonnage de réponses** a été élaboré avec les productions verbales des enfants testés. Un exemplaire de réponses plus exhaustif viendra compléter le nouveau test, afin de guider l'examineur dans sa cotation.

### III / RESULTATS ET ANALYSE

#### 1- LA PHASE DE PRE-TEST OU LA PASSATION DU «TEST OF PRAGMATIC SKILLS » DE SHULMAN AVEC LES 8 - 12 ANS

##### 1-1 Présentation des données chiffrées

Enfants testés	Sexe	Score obtenu à la Conversation avec les marionnettes	Score obtenu à la Conversation téléphonique
8 ans	M	39	37
9 ans	F	38	33
9 ans	M	34	33
10 ans	F	49	39
10 ans	M	37	19
11 ans	F	44	38
11 ans	M	53	44
12 ans	F	40	36
12 ans	M	37	19
Moyenne :	M/F	39	40

Tableau 6 : Scores obtenus aux deux épreuves conversationnelles fictives du pré-test, avec la population des 8-12 ans.

Cette phase nous a permis d'extraire du test de Shulman destiné à des enfants plus jeunes, des appréciations qualitatives qui vont nous indiquer sur les modifications à effectuer en phase d'adaptation.

## **1-2 Remarques qualitatives en lien avec la tâche de conversation entre les marionnettes**

- Analyse item par item :

On demande à l'enfant de choisir une des deux marionnettes, aucun enfant n'a refusé le matériel proposé. Nous rappelons que les phrases de l'intervenant sont imposées.

- Item 1 : « *On va se parler ! Salut !* » **salutations :**

Cet item est saturé. Tous les enfants testés font un commentaire approprié de type « salutations ».

Cet item met en jeu des compétences développementales précoces, qui ne concernent plus notre tranche d'âge, il est toutefois intéressant à conserver car il permet d'introduire la situation de conversation fictive. L'enfant sait que ce type de termes va initier un dialogue.

- Item 2 : « *Comment ça va ?* » **répondre :**

L'item est bien réussi puisque les enfants vont tous répondre à cette question.

On a toutefois remarqué que les sujets testés vont être très peu nombreux à s'enquérir en retour du bien être de leur interlocuteur, surtout parmi la tranche de la population la plus jeune. Nous pensons donc qu'il serait intéressant d'évaluer des capacités plus fines en lien avec la politesse et la prise en compte d'autrui en conversation.

- Item 3 : « *Moi j'aime regarder la télévision.* » **informer :**

Cet item n'est pas saturé.

Bien souvent, les enfants ne cherchent pas à maintenir le thème conversationnel et à relancer le dialogue. Soit il y a une absence de réponse, soit la réponse fournie est du type holographique (beaucoup d'enfants se contentent d'un « ah » poli).

Nous décidons donc de conserver sinon la même phrase, du moins sa structure dans le future test.

- Item 4 : « *Dis moi c'est quoi ton émission préférée ?* » **nommer, identifier**

Cet item n'est pas saturé, même s'il est généralement bien réussi.

Le terme « émission » n'est pas nécessairement le plus adapté pour obtenir une réponse des enfants les plus âgés. Ils semblent éprouver moins de difficultés à identifier leur choix lorsqu'on remplace le terme « émission » par une alternative comme « film » ou « dessin animé ».

Nous envisageons de conserver ce type de question pour le test des 8-12 ans car les propositions qu'il permet d'introduire par la suite (argumentation, persuasion à propos du choix de l'enfant) nous semblent adaptées pour la tranche d'âge testée.

- Item 5 : « *Je n'ai jamais vu cette émission. Parle-moi en.* » **informer :**

D'un point de vue quantitatif, on peut dire que cet item est bien réussi puisque tous les enfants vont donner des informations en rapport avec l'émission qu'ils ont citée dans l'item précédent.

Les données fournies ne sont cependant pas toujours bien organisées, ni très pertinentes, l'informativité de la narration varie beaucoup d'un enfant à l'autre.

Il nous paraît donc intéressant de conserver une question « ouverte », comme celle-ci, qui nécessitera de la part de l'enfant qu'il soit capable d'organiser son discours de manière plus élaborée.

- Item 6 : « *Veux-tu savoir c'est quoi mon expression préférée ?* » **informer, prise en compte de l'interlocuteur**

Cet item est bien réussi mais n'est pas saturé.

On constate que les enfants qui font partie des classes d'âge les plus âgées montrent peu d'intérêt pour cette question. Ils prennent en compte l'interlocuteur mais font preuve d'une certaine nonchalance et utilisent beaucoup le canal gestuel pour répondre (haussement d'épaules, hochement de tête...).

- Item 7 : « *Moi j'aime (le clinicien nomme une émission)* » **demande d'information, informer, intentionnalité :**

Cet item n'est pas saturé.

Certains enfants peinent à maintenir la conversation et à comprendre qu'il leur faut prendre une part plus active à la discussion.

- Item 8 : « *Qui sont les gentils dans ton émission préférée ?* » **nommer, identifier :**

Cet item est bien réussi mais n'est pas saturé.

Si la plupart des enfants répondent à cette question, elle peut toutefois se révéler problématique si l'émission nommée plus haut ne comprend ni gentils, ni méchants. Les enfants les plus jeunes citent souvent des émissions du type dessins animés, (comme ceux diffusés au cinéma ou le matin, à la télévision) pour lesquelles on retrouve fréquemment une dualité gentil/méchants, mais cela est beaucoup moins évident chez les enfants plus âgés. Ils proposent un panel de réponses plus variées (ils choisissent des reportages, des émissions scientifiques ou culturelles, des jeux ou concours à la télévision...) qui rend souvent la réponse à cette question, délicate.

- Item 9 : « *Pourquoi sont-ils gentils ?* » **raisonnement :**

Cet item n'est pas saturé mais il est globalement bien réussi.

On remarque que certains enfants ont des difficultés à élaborer une argumentation. D'un point de vue qualitatif, on constate des difficultés dans l'enchaînement des idées et les enfants fournissent certains détails présentant des liens ténus avec le contexte. Leurs explications peuvent être confuses et manquer d'informativité.

Nous décidons donc de conserver un item de raisonnement pour le nouveau test.

(Dans le cas où, comme nous l'avons vu plus haut, l'émission citée ne contiendrait aucun personnage « gentil », cette question semble bizarre et rend le discours un peu artificiel).

- Item 10 : *Merci d'avoir parlé avec moi. Bye bye.* » **Fin de conversation verbale ou non verbale :**

Cet item est saturé.

Les enfants utilisent tous ces règles de politesse élémentaires. Nous avons toutefois relevé que la majorité d'entre eux se contentent de saluer leur interlocuteur, sans réagir au « merci » qui leur est adressé avec une nouvelle formule de politesse, comme « de rien » par exemple.

Il nous semble intéressant pour le nouveau test, d'évaluer la fin de conversation avec cette dimension un peu plus fine de la prise en compte des règles de politesse.

### **1-3 Remarques qualitatives en lien avec la conversation téléphonique**

#### **Analyse item par item :**

- Item 1 : « *On va se parler au téléphone. Drrring !* » **Saluer, initier la conversation**

Cet item est saturé, tous les enfants de cet âge sont capables d'initier la conversation téléphonique.

Nous décidons cependant de le conserver car il permet de contextualiser l'activité de faire semblant qu'est la conversation téléphonique. Cette situation nous semble être un support adapté d'analyse.

- Item 2 : « *Allo ! Comment ça va ?* » **Répondre**

Cet item n'est pas saturé ( il ne nécessite qu'une élaboration minimale, il ne peut donc pas rapporter le maximum de points à l'enfant).

Cet item est bien réussi puisque les enfants y répondent tous de manière appropriée. Cependant un grand nombre d'entre eux ne pensent pas à adresser cette même question à leur interlocuteur. La maîtrise des formes complètes de politesse ne semble donc pas acquise pour cet item.

Nous décidons de conserver cet item dans le nouveau test avec une évaluation plus fine des marqueurs de politesse.

- Item 3 : « *Parle moi de ce que tu as fait aujourd'hui* ». **Informé**

Cet item est saturé (car il suffit de produire une réponse élaborée appropriée au contexte de plus de trois mots pour obtenir la note maximale de cinq).

On demande à l'enfant de faire un récit sur sa propre expérience. Les enfants vont tous parler de leurs activités de la journée mais ils peuvent éprouver des difficultés à choisir quoi raconter à leur interlocuteur. Les récits manquent d'informativité chez les plus jeunes, ils contiennent soit trop, soit pas assez, de détails

Nous décidons de conserver cette évaluation de l'informativité dans le nouveau test.

➤ Item 4 : « *Devine quoi ?* » **Demande d'information.**

Cet item est saturé dans le sens où tous les enfants font une demande d'information à leur interlocuteur. On évalue l'intentionnalité de l'enfant, le locuteur attend une réaction du destinataire.

Nous décidons de ne pas conserver cette question dans le nouveau test.

➤ Item 5 : « *J'ai un animal.* » **Demande d'information, informer**

Cet item n'est pas saturé, il reste cependant bien réussi par tous les enfants, quel que soit leur âge. On note toutefois un manque d'intérêt de leur part pour cette proposition. Ici aussi, on évalue l'intentionnalité de l'enfant.

Nous ne conserverons pas cet item car il ne nous semble peu adapté à ce groupe d'enfants plus âgés.

➤ Item 6 : « *Parle moi de \_\_\_\_\_.* » **Informer**

Cet item est saturé.

Les enfants vont donner des informations à propos de leur animal mais encore une fois, d'un point de vue qualitatif, on pourrait s'attendre à une meilleure organisation des informations ainsi qu'à davantage de pertinence pour cet item.

➤ Item 7 : « *Nomme moi un autre animal que tu aimes.* » **Nommer, Identifier**

Cet item est saturé.

On attend de l'enfant qu'il soit capable d'exprimer ses goûts et d'informer son interlocuteur.

Aucun enfant n'ayant échoué cet item, nous décidons de ne pas le conserver.

➤ Item 8 : « *J'ai bien aimé te parler je dois te quitter là.* » **Informer, Saluer**

Cet item n'est pas saturé.

On évalue les réactions de l'enfant. Il doit être capable de mettre fin à la conversation à l'aide d'une formule adaptée.

Une fois de plus la plupart des enfants ne vont pas prendre en compte toutes les données de la phrase, ils saluent leur interlocuteur mais ne donnent aucune information supplémentaire.

➤ Item 9 : « *Au revoir* ». **Saluer**

Cet Item est saturé, tous les enfants font un commentaire de type salutations.

**1-4 Remarques globales à propos de ces deux épreuves**

Ces deux tâches permettent également d'analyser :

**Les relations entre les interlocuteurs** : Tous les enfants sont entrés en relation avec leur interlocuteur et ont accepté de participer aux activités de faire semblant.

**La régie de l'échange** : la régie de l'échange est globalement respectée dans le sens où aucun enfant n'a coupé la parole à son interlocuteur. Cependant, ils peinent à faire preuve d'intentionnalité et à maintenir la discussion en cas de pauses conversationnelles.

**L'informativité** : Les enfants sont globalement informatifs, pourtant, certains propos manquent encore de cohérence ce qui gêne la compréhension du message. Les enfants éprouvent des difficultés pour argumenter de façon pertinente.

## **2- PHASE D'ADAPTATION**

### **2-1 Les deux épreuves de conversations fictives adaptées à une population plus âgée**

Nous avons maintenu le cadre du **jeu symbolique** du test précédent. Cet outil ne permet pas seulement la transmission de propos informatifs, c'est également un instrument qui va servir à construire une relation intersubjective entre deux individus. Nous avons également conservé l'esprit du test initial en ce qui concerne les tournures de phrases, puisque nous avons choisi d'**utiliser des phrases simples** dans la majorité des items.

## 2-1-1 La conversation devant un cinéma

### ➤ Matériel :

Nous conseillons une modification du matériel utilisé pour cette épreuve de discussion. En effet, le matériel précédent nous semblait trop enfantin pour des enfants âgés de 8 à 12 ans, il n'était pas investi par les enfants testés. Les marionnettes ont donc été remplacées par des figurines (des personnages pour lesquels nous recommandons un aspect neutre).

### ➤ Contexte :

Nous avons conservé le contexte initial de cette tâche, l'examineur et l'enfant discutent avec des figurines dans le cadre d'un jeu de faire semblant.

### ➤ Description de l'épreuve item par item :

**Item 1 : L'examineur demande à l'enfant de choisir un des deux personnages qu'il lui propose. Il avance ensuite sa propre figurine vers l'autre personnage et le salue : « *Bonjour Monsieur / Madame !* ».**

#### ➤ saluer

Cet item correspond au 1<sup>er</sup> item de l'épreuve de conversation du test initial, on a seulement ajouté, un référent, le « monsieur ou madame ».

Nous avons choisi de le conserver malgré le fait qu'il évalue des compétences développementales acquises précocement, car l'ouverture est une procédure indispensable. Elle va mettre en contact des interlocuteurs et permet d'entamer la conversation.

Cette phrase sert à ancrer l'enfant dans la situation d'énonciation tout en lui donnant des indices sur la personne qui s'adresse à lui en l'appelant « Monsieur » ou « Madame ». La personne qui parle n'est pas une personne qui lui est familière, il va donc devoir ajuster son discours au statut de son interlocuteur (vouvoiement...). Ces connaissances sont « issues de ses expériences et concernent l'ensemble des règles et conventions qui régissent notre vie en collectivité » (Dardier, 2004). Elles « codifient l'attitude de l'individu et modulent ses différents usages du langage » (Austin, 1962 et Searle, 1969), un individu ne communiquera pas de la même façon avec un ami proche ou avec un inconnu.

Item 2: « *Excusez-moi, j'ai oublié ma montre et je cherche quelqu'un qui aurait l'heure...* »

- Interpréter, informer

Avec cet item, on cherche à obtenir de l'enfant qu'il donne une information, l'heure, à son interlocuteur. Il lui faut **comprendre le sous entendu** qui lui ait fait, puisque la valeur littérale du message a disparu au profit d'une valeur plus conventionnelle. Il s'agit d'assimiler une demande qui n'a pas été véritablement formulée. Selon Duchêne (Duchêne May-Carle A., 2006), l'inférence est une procédure qui permet aux interlocuteurs de se comprendre, même si l'information n'est pas explicitée dans son intégralité. Il va devoir **fournir une interprétation** à propos de ce qui est sous entendu.

On attend de l'enfant qu'il comprenne la demande indirecte et donc qu'il nous donne une information pertinente en lien avec l'heure.

Item 3: « *Ca fait un moment que j'attends et je crois qu'on m'a posé un lapin.* »

- Comprendre une expression idiomatique
- Maintenir un échange

On cherche à obtenir une réaction de la part de l'enfant qui nous prouverait que sa **compréhension de l'expression idiomatique** est la bonne. Cette réaction peut se caractériser par un grand nombre de possibilités comme une demande d'informations, concernant la personne absente par exemple, ou une manifestation émotionnelle, de type empathique notamment.

On peut trouver l'expression « poser un lapin » à l'intérieur du *Dico'matik* (Hop Toys), un jeu constitué de paires de cartes illustrées traitant de la signification d'expressions idiomatiques. Nous avons retenu cette expression car elle est à **caractère opaque**. Gibbs (1987) différencie les expressions idiomatiques opaques, pour lesquelles la signification littérale n'a pas de rapport avec leur vrai sens, des idioms transparents, pour lesquels la signification littérale entretient un lien avec la signification idiomatique.

Cependant « poser un lapin » est également une expression assez fréquemment utilisée, l'enfant est donc **susceptible de l'avoir déjà entendue**, elle est beaucoup moins rare qu'une autre expression

idiomatique utilisée un peu plus loin dans ce test (« se plier en quatre » pour son animal). Nous avons également fourni un **indicateur contextuel**, afin d'en faciliter la compréhension. Nous pourrions ensuite comparer les réponses faites aux deux types d'idiotismes utilisés dans les épreuves de conversation fictive.

Item 4 : « *Je devais aller voir (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 !* »)

- Compréhension du référent
- Demande de précisions

Pour cette phrase l'enfant doit être capable de comprendre l'emploi du pronom référent. La compréhension de l'emploi anaphorique (aussi appelé emploi endophorique) des pronoms est une capacité qui apparaît tardivement ; c'est seulement à partir de huit-neuf ans que les enfants comprennent les pronoms personnels lorsqu'ils désignent un référent dénommé antérieurement (Karmiloff – Smith, 1979, 1981).

Cette phrase comporte également une ambiguïté, dont la détection est difficilement maîtrisée avant 14, 15 ans. On attend de l'enfant qu'il opère une **demande de précision**. En effet, la formulation utilisée par le locuteur implique deux sens possibles, le pronom « le » pouvant tout autant renvoyer au référent « cousin », qu'au référent « film », les enfants peuvent toutefois déceler cette ambiguïté grâce aux facteurs sémantiques : on précise que la scène se passe devant un cinéma, on cite le nom du film à aller voir...

Bien que ce test s'adresse aux enfants âgés de 8 à 12 ans et que la maîtrise des capacités à détecter les ambiguïtés référentielles concerne des enfants plus âgés, nous décidons de tenir compte de cette habileté dans notre cotation car la compréhension de l'ambiguïté nous semble tout de même pertinente. Elle est également conditionnée par d'autres facteurs comme le verbe utilisé (Caramazza, Garvey et Yates, 1976).

Nous verrons si, parmi les enfants les plus âgés de notre population test, certains sont capables de détecter cette ambiguïté et d'apporter spontanément des précisions sur le référent. Dans ce cas, l'interlocuteur va devoir demander explicitement au locuteur d'ajuster sa formulation afin de la clarifier. La demande d'ajustement permet une coopération discursive, l'enfant va vérifier sa compréhension de la question. Il peut aussi **proposer** lui-même un **ajustement**, (« le film ? » ou « votre cousin ? ») ce qui montrerait que l'enfant est conscient de cette double interprétation, afin

d'être le plus adapté possible au discours et à l'interlocuteur.

Item 5 : « *Et vous, quel est votre film préféré ?* »

- Informer, renseigner à propos de soi

Cette question était déjà bien réussie dans le Test des habiletés pragmatiques pour la population d'enfants plus jeunes (tâche 1, item 4 : « *Dis moi c'est quoi ton émission préférée ?* »). Elle va permettre d'introduire la question suivante.

Cette question est une question fermée, on attend nécessairement un choix, ou un déni, de la part de l'enfant.

Item 6 : « *Ah, je ne le connais pas !* »

- Compréhension de demandes indirectes

Cet énoncé contient une allusion. Les allusions correspondent à des demandes indirectes non conventionnelles, comme lorsqu'on dit « J'ai un peu froid » pour « ferme la fenêtre ». L'enfant doit comprendre que l'examineur sous-entend une demande d'informations complémentaires à propos du film précédemment cité. On attend de lui qu'il réponde en conséquence en renseignant son interlocuteur sur son film favori.

Item 7 : « *Je n'ai pas très bien compris, pourquoi est-ce que vous aimez ce film ?* »

- Amélioration de la cohésion du discours

On cherche à obtenir de l'enfant une **reformulation**. Lorsqu'un énonciateur produit une reformulation, il fait un retour sur sa première formulation afin d'en modifier quelque chose. Il réélabore son discours afin de le rendre plus cohérent. La reformulation est un ajustement, elle permet de fournir des informations plus justes et donc de mieux se faire comprendre de l'interlocuteur.

Il peut également élaborer de **nouveaux arguments** pour convaincre son interlocuteur. « Je

n'ai pas très bien compris » peut être interprété comme une façon pour la personne de montrer qu'elle est dubitative sur la raison de ce choix. La maîtrise de la capacité à argumenter est tardive, vers 13 ans, c'est pourquoi nous sommes moins exigeants. Il suffit à l'enfant de donner deux arguments à son interlocuteur pour qu'il obtienne la note maximale.

Item 8 : « *Je ne vais pas aller au cinéma finalement, mais j'ai bien aimé parler avec vous ! Si ça vous intéresse, je peux vous donner ma place ?* »

- Usage complet des formules de politesse

On attend de l'enfant qu'il soit capable de produire des formules de politesse élaborées. Une réponse holophrastique, de type oui ou non, ne sera pas considérée comme une production suffisante.

• **Tableau récapitulatif pour la Conversation devant un cinéma :**

<b>Items de la Situation 1</b>	<b>Fonction évaluée</b>	<b>Age développemental Correspondant</b>
<b>1.</b> L'examineur fait choisir un des deux personnages à l'enfant. Il avance ensuite son personnage vers l'autre personnage et le salue : « Bonjour Monsieur/ Madame. »	<i>Usage des premières formules de politesse</i>	A partir de 2 ans
<b>2.</b> “Excusez-moi, j’ai oublié ma montre et je cherche quelqu’un qui aurait l’heure... »	<i>Compréhension de demande indirecte et répondre en conséquence</i>	8 ans
<b>3.</b> « Ca fait un moment que j’attends et je crois qu’on m’a posé un lapin. »	<i>Compréhension d’une expression idiomatique (avec support contextuel) et répondre en conséquence.</i>	A partir de 6 ans, mais ici, plutôt 10 ans, car le support contextuel est mince.
<b>4.</b> « Je devais aller voir (nom d’un film) avec mon cousin, peut être que vous le connaissez ? »	<i>Compréhension du référent</i>  <i>Demande de clarifications (« Réparations » conversationnelles)</i>	A partir de 8 ans
<b>5.</b> « Et vous quel est votre film préféré ? »	<i>Informier</i>	A partir de 4 ans
<b>6.</b> « Ah, je ne le connais pas ! »	<i>Compréhension des demandes indirectes et répondre en conséquence</i>  <i>Compréhension d’un référent</i>	A partir de 8 ans  A partir de 7 - 8 ans
<b>7.</b> « Je n’ai pas très bien compris, pourquoi est-ce que vous aimez ce film? »	<i>Amélioration de la cohésion du discours</i>	A partir de 9 ans
<b>8.</b> « Je ne vais pas aller au cinéma finalement, mais j’ai bien aimé parler avec vous ! Si ça vous intéresse je peux vous donner ma place ? »	<i>Usage complet des formules de politesse.</i>	A partir de 9 ans

Tableau 7 : récapitulatif des fonctions évaluées pour chaque item de la situation 1.

## 2-1-2 La conversation téléphonique

- Matériel :

Nous avons conservé les **deux téléphones** de la troisième épreuve du test original (nous avons utilisé deux téléphones-jouets).

- Contexte :

L'examineur et l'enfant sont en conversation téléphonique. Nous avons modifié cette épreuve afin que **l'examineur et l'enfant ne soient plus l'un en face de l'autre**. Il s'agit d'éviter le plus possible le contact visuel. L'enfant va donc tourner le dos à l'examineur, ou l'inverse (lorsque nous avons fait passer le nouveau test nous avons demandé à l'enfant de se retourner), avec l'objectif de limiter au maximum le recours au langage non verbal.

- Description de l'épreuve item par item :

Item 1 : *Nous sommes deux ami(e)s qui vont se parler au téléphone : « Driïing ! »*

Nous avons conservé l'item 1 de l'épreuve initiale car il permet de **contextualiser la situation d'énonciation** et de la définir en tant que conversation téléphonique. Cet item permet également d'évaluer l'**intentionnalité** de l'interlocuteur.

Item 2: *« Comment ça va? »*

- Informer
- Faire une demande

Pour obtenir le score maximum, l'enfant doit non seulement **exprimer une information** sur lui-même, de type personnelle donc, mais on attend également de lui qu'il **tienne compte de son interlocuteur** et lui fasse une demande sur son état.

Item 3 : « *Je t'appelle parce que j'aurais besoin d'un coup de main !* »

- Compréhension
- Intentionnalité

On va évaluer la **compréhension de l'expression idiomatique**. Cet idiotisme est utilisé sans réel support contextuel. Il comprend toutefois un léger indiçage puisque l'examineur dit qu'il aurait « besoin de quelque chose », ce que l'enfant peut interpréter comme une demande.

Item 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 ?* »

- Comprendre une expression idiomatique
- Informer

Cette fois-ci, on évalue la **compréhension de l'expression idiomatique hors-contexte**. Aucun indiçage ne vient aider l'enfant pour l'interprétation de cette expression. L'écart entre le « dire » et le « signifié » correspond à une inférence complexe et l'acquisition en est d'autant plus tardive (Bernicot et al. 2006).

Item 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. Qu'est ce que tu en penses?* »

- Comprendre une expression idiomatique
- Informer

La phrase est volontairement complexe, c'est une phrase longue qui demande une analyse syntaxique plus poussée. L'expression idiomatique peut être comprise même si elle n'est pas connue de l'enfant mais il faut qu'il soit capable de prendre en compte toutes les données de la phrase. On attend de lui qu'il nous **donne une information** sur ce qu'il pense. Elle doit être adaptée, en lien avec la question posée.

Item 6 : « *Pourquoi ?* »

- Argumenter

On attend de l'enfant qu'il soit capable de donner une **argumentation construite**, avec des informations pertinentes.

Item 7 : « *D'après toi c'est quoi le meilleur animal du monde ?* »

- Informer

Cette question est une demande d'information. On utilise volontairement une hyperbole afin de renforcer l'argumentation demandée dans l'item suivant. On attend de l'enfant qu'il utilise un déterminant approprié, il doit être défini (le, la, les).

Item 8 : « *Ah ! Moi je n'aime pas trop les (répéter le nom de l'animal cité par l'enfant dans l'item précédent) ! Pourquoi est ce qu'ils te plaisent autant ?* »

- Persuader

L'enfant doit **persuader son interlocuteur** de la pertinence de ce choix. Deux arguments au minimum sont nécessaires pour attribuer la totalité des points à l'enfant. La persuasion fait partie des actes de langage complexes dont la maîtrise ne serait pas effective avant l'âge de 9 ans (McTear et Conti-Ramsden, 1992).

Item 9 : « *J'ai bien aimé te parler, je vais devoir raccrocher maintenant. Merci pour ton aide !* »

- Clore une interaction

L'enfant doit maîtriser les règles pour saluer son interlocuteur (avec un énoncé verbal uniquement). On attend de lui, non seulement qu'il échange avec son interlocuteur des salutations de clôture, mais aussi, qu'il réponde au remerciement qui lui est adressé par une formule adaptée.

L'acquisition des formules de politesse ne seraient pas complètement maîtrisée avant l'âge de 9 ans (McTear et Conti-Ramsden, 1992). Pour obtenir la note maximale, l'enfant doit fournir une

formule de politesse complète et être capable de terminer la conversation par une formule conventionnelle comme « au revoir ».

• **Tableau récapitulatif pour la conversation téléphonique :**

<b>Items de la Situation 1</b>	<b>Fonction évaluée</b>	<b>Age développemental correspondant</b>
• Nous sommes deux ami(e)s qui vont se parler au téléphone : «Driing ! »	<i>Initier la conversation</i>	A partir de 2 ans
• “Comment ça va ?”	<i>Usage des formules de politesse</i>	A partir de 4 ans
• « Je t’appelle parce que j’aurais besoin d’un coup de main ! »	<i>Compréhension d’expression idiomatique avec peu d’aide contextuelle</i>	A partir de 9 - 10 ans
• « 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 ? »	<i>Compréhension d’expression idiomatique hors contexte</i>	A partir de 9-10 ans
• « 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 ? »	<i>Compréhension d’expression idiomatique en contexte</i>	Aux alentours de 6-7 ans, mais celle-ci est souvent plus tardive, d’autant plus que la phrase est complexe par sa longueur et qu’elle nécessite une analyse plus fine.
• “Pourquoi ?”	<i>Argumenter</i>	
• « D’après toi, c’est quoi le meilleur animal du monde ? »	<i>Informar</i>	A partir de 4 ans
• « Ah, moi je n’aime pas trop les (répéter le nom de l’animal cité par l’enfant dans l’item précédent) ! Pourquoi est ce qu’ils te plaisent autant ? »	<i>Persuader</i>	9 ans
• « J’ai bien aimé te parler, je vais devoir raccrocher maintenant. Merci pour ton aide ! »	<i>Usage des formules complètes de politesse</i>	Aux alentours de 9ans

Tableau 8 : Récapitulatif des fonctions évaluées pour chaque item de la situation 3.

### **2-3 Cotation des résultats**

Dans le test initial, l'évaluation des compétences pragmatique s'opérait sur un **mode quantitatif** davantage que qualitatif. Certaines réponses verbales courtes sont tout à fait adaptées à la situation de communication mais ne rapportent paradoxalement, qu'un faible nombre de points à l'enfant ; soit en raison de la capacité qu'il a désormais à inhiber les réponses attendues, soit que les interventions du clinicien induisent inévitablement des réponses holophrastiques. A l'inverse, certaines réponses trop longues et par conséquent mal ajustées au dialogue, pouvaient être cotées avec le nombre maximal de points. Elles étaient valorisées malgré leur manque de pertinence. Les enfants plus âgés sont donc pénalisés par l'ancienne cotation.

Nous avons opéré des changements de barème par rapport au Test des 3-8 ans. Nous avons souhaité valoriser davantage la **dimension qualitative** des réponses pour évaluer l'adaptation de l'enfant au discours et à l'interlocuteur.

Le barème est le suivant :

- 0** : absence de réponse,
- 1** : réponse sans lien avec la situation d'énonciation,
- 2** : réponse peu informative (n'ayant qu'un lien ténu avec la situation d'énonciation),
- 3** : réponse informative de type holophrastique, de type oui ou non, ou gestuelle,
- 4** : réponse informative mais peu élaborée ou ayant nécessité un étayage de la part de l'examineur,
- 5** : réponse informative et suffisamment élaborée.

## **3- ADAPTATION DU TEST DE B. SHULMAN POUR UNE POPULATION DE 8-12 ANS**

### **3-1 Résultats chiffrés pour les deux situations**

Avec ce test, on aura à cœur d'établir si la réponse de l'enfant est appropriée ou non et dans le cas d'une réponse inappropriée, on distinguera l'absence de réponse de la réponse inadéquate.

<b>Enfant</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Score situation 1 / 40</b>	<b>Score situation 3 / 45</b>
1	M	8 a	31	34
2	M	8 a 1 m	28	31
3	F	8 a 6 m	26	33
4	F	8 a 6 m	29	38
5	M	9 a	24	35
6	F	9 a 6 m	22	39
7	F	9 a 8 m	42	42
8	M	9 a 10 m	25	31
9	F	10 a	25	30
10	F	10 a 7 m	31	40
11	M	10 a 11 m	30	35
12	M	10 a 11 m	29	32
13	M	11 a	31	37
14	F	11 a 1 m	32	39
15	F	11 a 1 m	23	39
16	M	11 a 2 m	38	40
17	M	12 a	28	38
18	F	12 a	34	39
19	F	12 a 3 m	39	34
20	M	12 a 11m	27	39
<b>Score moyen pour les 8 – 12 ans</b>			<b>29,7</b>	<b>36,25</b>

Tableau 9 : Récapitulatif des scores obtenus aux deux épreuves du test adapté

### 3-2 Résultats chiffrés obtenus aux items des deux situations

- Scores obtenus pour la conversation avec les personnages :

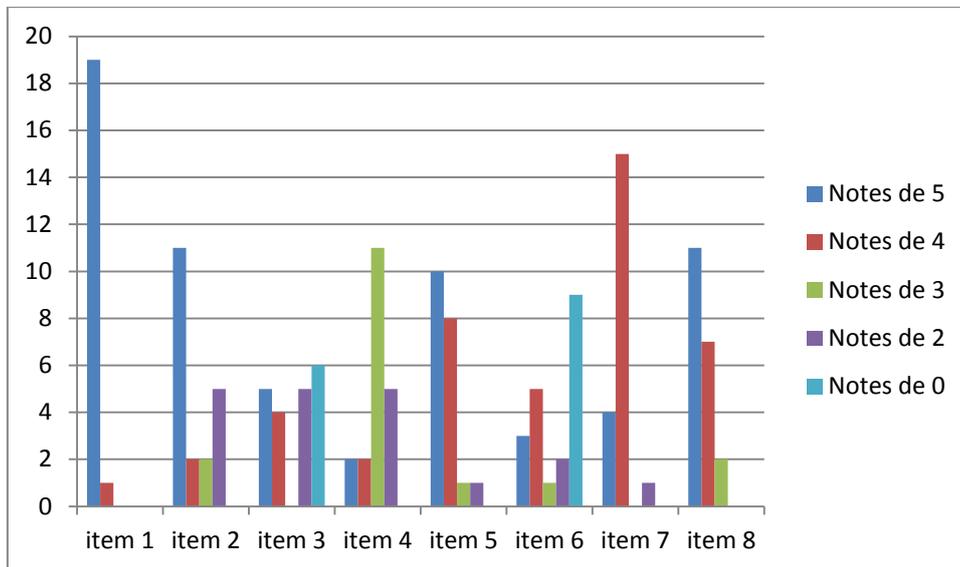


Figure2 : Diagramme des différentes notes de la situation 1 obtenues pour chaque item

- Scores obtenus pour la conversation téléphonique :

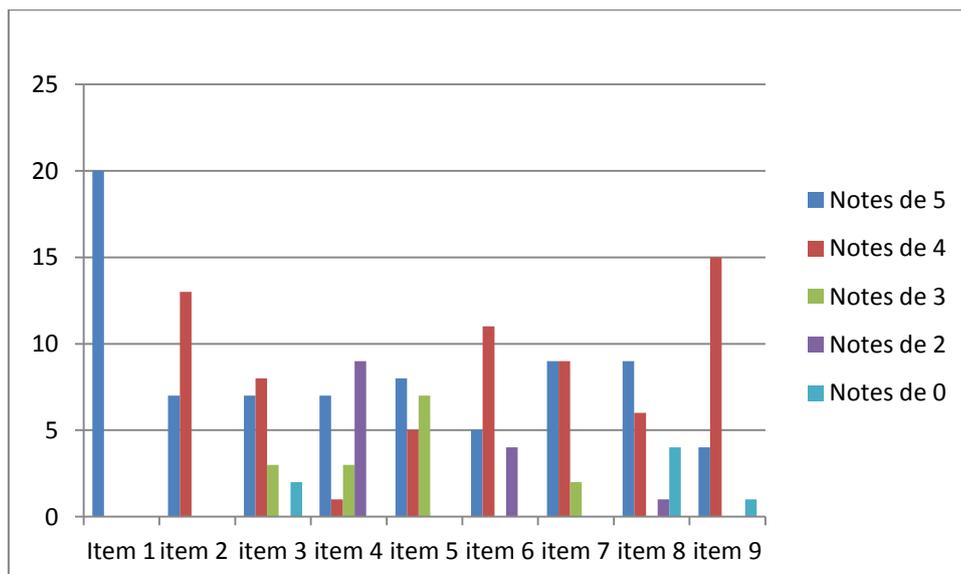


Figure 3 : Diagramme des différentes notes de la situation 3 obtenues pour chaque item

### **3-3 Analyse des résultats**

Un test purement pragmatique représente une opération complexe dont les résultats obtenus restent difficiles à interpréter étant donné l'absence de normes précises de développement.

- **Initier le dialogue :**

L'**item 1 de chacune des deux** situations (item 1 situation 1 : « *On va se parler ! Salut !* », item 1, situation 3 : « *Nous sommes deux ami(e)s qui vont se parler au téléphone : « Driing !* ») va évaluer les capacités des enfants à initier l'échange. Ces salutations vont rendre l'interaction à venir possible. En ce qui concerne l'item 1 de la situation 1, les salutations vont toujours par paire, ne pas rendre ces salutations aurait donc impliqué une transgression des règles sociales. Ce n'est pas le cas ici puisque tous les enfants ont obtenus la note maximale de 5 à ces deux items. Tous les enfants ont également réussi l'item 1 de la situation 3.

- **Informer :**

On va distinguer les initiations contraintes (Hupet et Chantraine, 1992), c'est à dire une question qui va obliger l'interlocuteur à répondre : « Et vous quel est votre film préféré ? », des initiations non contraignantes, c'est-à-dire des propos qui ne vont pas forcément attendre une réponse. On constate que les items avec des initiations contraintes sont globalement mieux réussis que ceux qui intègrent des initiations non contraignantes car ces dernières nécessitent une meilleure maîtrise des compétences pragmatiques.

L'**item 8 de la situation 1** (« Je ne vais pas aller au cinéma finalement, mais j'ai bien aimé parler avec vous ! Si ça vous intéresse je peux vous donner ma place ? ») illustre bien cette théorie. Il fait partie des items avec initiations contraintes les mieux réussis de ces deux épreuves, avec une note moyenne de 4,45. L'objectif de cet item est d'évaluer la maîtrise des formules de politesse, et nous constatons que tous les enfants ont répondu à cette question.

« *Et vous quel est votre film préféré ?* », l'**item 5 de la situation 1** va évaluer la capacité de l'enfant à informer son interlocuteur sur ses goûts, tout en restant adapté au discours. Beaucoup d'enfants ont eu besoin d'un étayage pour pouvoir fournir une réponse (ce qui leur a valu la note de 4), on peut cependant affirmer que cet item a été bien réussi. Ces résultats ne sont pas vraiment étonnants puisque le fait d'informer un interlocuteur sur nos goûts personnels correspond à des compétences développementales qui apparaissent précocement, avant l'âge de 8 ans.

On relève toutefois la présence de réponses absurdes. Des enfants ont produits des énoncés qui ne répondaient pas à la question posée (un enfant de presque 10 ans a par exemple répondu « Louis de Funès » à cet item). Il y a toujours un lien sémantique avec la question mais la réponse n'est pas adaptée.

L'**item 8 de la situation 3** « *D'après toi c'est quoi le meilleur animal du monde ?* » correspond également à une demande simple d'informations. L'enfant doit nommer, identifier, un animal. Ici aussi, tous les enfants ont répondu à la question (il n'y a aucune note de 0). Cette question a été vraiment bien réussie puisqu'elle comprend autant de 4 que de 5.

Certains enfants ont toutefois encore des difficultés à utiliser le déterminant adéquat c'est-à-dire un déterminant défini (le, la ou les) plutôt qu'indéfini (un, une ou des). C'est à partir de 10 ans que les enfants sont capables de juger de manière explicite du caractère inapproprié de certains déterminants (Hickman et Schneider, 1993).

- ***Les demandes indirectes***

La réponse aux demandes indirectes est plus complexe, elle nécessite de faire des inférences. Nous avons beaucoup évalué la production du langage mais le calcul d'inférences, un des aspects les plus importants du langage, concerne davantage le champ de la compréhension.

Nous avons utilisé une proposition avec une forme déclarative pour laquelle l'action à réaliser reste implicite pour l'**item 2 de la situation 1**, « Excusez-moi, j'ai oublié ma montre et je cherche quelqu'un qui aurait l'heure... ». L'enfant se doute qu'une demande lui est faite, mais il faut qu'il comprenne que cette demande n'a pas pour objectif qu'il l'aide à chercher une personne possédant l'heure, mais plutôt qu'il lui indique lui-même l'heure. L'item 2 obtient une note moyenne de 3,95, il est plutôt bien réussi même si on relève un grand nombre de réponses absurdes, chez des enfants de

tous âges. Beaucoup d'enfants ont interprété le message de manière littérale, ils disent avoir l'heure ou posséder une montre, sans toutefois donner l'heure à leur interlocuteur !

L'**item 6 de la situation 1** : « *Ah, je ne le connais pas !* » intègre une demande indirecte pour obtenir davantage de données à propos du film cité. Il nécessite de donner des informations supplémentaires sur le référent, désigné par « le ». Beaucoup de réponses à cet item ont été cotées 0 ; cela peut être dû à deux cas de figure : soit l'enfant n'a pas donné de réponse à l'item précédent et cette question devient donc caduque, soit l'enfant ne comprend pas ce que l'on attend de lui et ne produit aucun énoncé. Il ya également un grand nombre de réponses cotées 2 car peu appropriées au contexte, « *Moi je le connais.* », ainsi qu'un grand nombre de réponse peu informatives, « *C'est un film très connu !* », cotées 4. Les premières notes de 5 apparaissent à partir de l'âge de 11 ans.

- ***Les réparations conversationnelles :***

Lorsque une personne veut réparer une panne dans l'échange, elle va pouvoir utiliser tout un panel de comportements, parmi lesquels les clarifications avec ajout d'informations, les confirmations... Cette panne conversationnelle peut être due à une information peu adaptée de la part de l'interlocuteur ou à une mauvaise organisation du message par exemple. Les réponses des enfants vont nous permettre d'évaluer leurs aptitudes à coopérer dans l'échange.

Avec l'**item 4 de la situation 3** (« Je devais aller voir (nom d'un film) avec mon cousin, peut être que vous le connaissez ? »), l'enfant va devoir faire une demande de clarification afin de savoir à quel référent renvoie la question de son interlocuteur. Il doit être capable de se rendre compte qu'il peut y avoir une différence entre l'intention communicative du locuteur et la signification de l'énoncé produit. C'est cette détection du malentendu qui fait que l'enfant va essayer de procéder à sa réparation (Berthoud-Papandropoulo, Kilcher, 2004).

La plupart des enfants se contentent de répondre à la question en choisissant un des deux référents. Dans la majorité des cas l'interprétation de la phrase dépend d'une stratégie de distance minimale : le nom le plus proche du pronom, est choisi comme référent (ici, « cousin »). On constate toutefois que certains enfants ont compris l'ambiguïté de la phrase puisqu'ils font des demandes explicites de clarification (« Votre cousin ou le film ? »). Plus fréquemment, les enfants ont un doute à propos du référent, mais sans que cela perturbe véritablement leur compréhension du message. Ils

s'assurent tout de même de la bonne réception des propos en effectuant une tentative de clarification. Ils posent une question mais sans attendre la réponse de l'examineur puisqu'ils enchaînent aussitôt sur leur réponse à la question (« Votre cousin ? Non. »). Ce procédé a le mérite de s'assurer d'une bonne compréhension entre les interlocuteurs car l'enfant, en agissant ainsi, sait que celui à qui il s'adresse le corrigerait s'il ne faisait pas référence à la même chose que lui.

Cette question est toutefois à tester sur une population plus importante. S'il n'y a qu'un nombre très faible d'enfants qui opèrent une demande explicite de clarification alors peut être faudra t'il la transformer ou en modifier la cotation.

- ***Argumenter, persuader, raisonner :***

Nous rappelons qu'argumenter c'est lorsque, dans un discours, un locuteur cherche à convaincre, à persuader, son interlocuteur.

Pour **l'item 7 de la situation 3** « Pourquoi ? » (qui fait référence à l'item 6 « 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 ? »), on attend le renforcement de ce qui a été dit auparavant, avec l'ajout d'une ou plusieurs informations adéquates. Il faut que l'enfant justifie sa réponse avec une raison pertinente. Plusieurs enfants n'ont pas réussi à motiver leur choix. Ils ont soit réutilisé des informations entendues auparavant dans les propos de l'examineur ( parce que c'est pas difficile de s'en occuper), soit effectué un simple constat (parce qu'un chien c'est bien). Plusieurs enfants ont été en mesure d'argumenter leur réponse de manière efficace (c'est sûr que si on va à l'école, tu sais, ça va être compliqué de s'en occuper).

On note cependant que les enfants ayant obtenu la note de 5 à cet item, ont, dans la vaste majorité des cas, utilisé une argumentation simple. Peu d'argumentations comprenaient plus de trois éléments pour justifier cette prise de position.

Pour **l'item 8 de la situation 3** « Ah, moi je n'aime pas trop les (répéter le nom de l'animal cité par l'enfant dans l'item précédent) ! Pourquoi est ce qu'ils te plaisent autant ? », on cherche à obtenir de l'enfant qu'il nous persuade de la pertinence de ce choix, qu'il tente de modifier notre environnement cognitif. Cette fois-ci l'argumentation porte sur quelque chose de davantage affectif, en lien avec les goûts propres de l'interlocuteur.

Il y a eu plusieurs absences de réponses chez des enfants âgés de huit ans et demi à dix ans, ainsi qu'une réponse absurde, sans lien avec le contexte, chez un enfant de huit ans. Nous avons ensuite

attribué la note de 5 aux enfants capables de fournir une argumentation un peu plus détaillée, qui comprendrait au moins deux arguments et la note de 4 à ceux qui se contenteraient d'un seul argument. La note de 5 est la note la plus fréquemment attribuée pour cet item.

L'**item 7** de la situation 1 « Je n'ai pas très bien compris, pourquoi est-ce que vous aimez ce film? » ressemble beaucoup à l'item que nous venons de détailler, un peu plus haut. En effet, on ne dénombre qu'une seule réponse absurde et aucune non-réponse pour cet item. Il est celui qui nous semblait le plus facile à argumenter, or la majorité des notes obtenues sont des notes de quatre points. Les sujets testés ne proposent que peu de raisons pour expliquer cette préférence. Les argumentations ne nous semblent pas suffisamment élaborées au vu des compétences pragmatiques pour cet âge, on peut donc se demander si l'item est suffisamment pertinent pour évaluer ces possibilités.

- ***Maîtrise des formules de politesse et prise en compte de l'interlocuteur :***

- **Dans le cadre des salutations :**

**Item 2 situation 3 :** « Comment ça va ? » Cette formule de politesse, aussi appelée salutation complémentaire, implique en général une réponse positive (mais cela va dépendre de la familiarité que la personne entretient avec l'interlocuteur ainsi que de son état de santé), comme cela a été le cas pour la majorité des enfants testés.

Tous répondent à cette question de manière adaptée, mais les salutations complémentaires qui permettent d'obtenir la note de 5, comme « et vous ? », ne sont cependant pas systématiquement renvoyées.

- **Dans les items de clôture :**

La clôture correspond à un moment délicat de l'échange, il faut mettre fin à l'interaction sans menacer la relation établie entre les interlocuteurs.

Pour l'**item 8 de la situation 1**, « Je ne vais pas aller au cinéma finalement, mais j'ai bien aimé parler avec vous ! Si ça vous intéresse, je peux vous donner ma place ? », on cherche à obtenir de l'enfant qu'il exprime, soit une réponse positive, soit un rejet. Cette réponse, quelle que soit sa nature, doit impérativement s'accompagner d'une formule de remerciement élaborée, pour que l'enfant obtienne la note de 5.

Passé douze ans, l'utilisation de ces formules de remerciement devient systématique chez les sujets testés.

En ce qui concerne l'**item 10 de la situation 3**, « J'ai bien aimé te parler, je vais devoir raccrocher maintenant. Merci pour ton aide », on cherche à obtenir une formule de remerciement au « merci » adressé au destinataire. Ces actes correspondent à des actes très ritualisés. Le destinataire est censé répondre au remerciement par une formule, « de rien », qui va en minimiser la portée.

Hormis un enfant de dix ans et demi, les seuls enfants à avoir utilisé des formules de remerciement étaient âgés d'au minimum douze ans.

- ***Compréhension des expressions idiomatiques :***

A cours de ces deux épreuves, les enfants vont être en contact avec trois expressions idiomatiques (« poser un lapin », « se plier en quatre pour son animal », « le jeu n'en vaut pas la chandelle »), de difficultés d'interprétation variées et qui s'accompagnent ou non d'indices contextuels pour appuyer la compréhension de ces idioms. Certaines expressions sont familières mais elles comportent une double interprétation. Concernant l'expression « se plier en quatre » (pour son animal), un enfant a par exemple fourni la réponse suivante : « c'est quand on se plie d'abord une fois puis une deuxième fois puis une troisième fois et enfin une quatrième fois ! ». Cette explication est probablement due au fait qu'il y a une certaine ressemblance entre le fait de se baisser vers un animal et celui de « se plier ».

Seule une des expressions (« se plier en quatre pour... »), sur les trois proposées, va nécessiter une définition de la part de l'enfant. Cette expression est également la seule à ne comporter aucun indice contextuel qui pourrait en faciliter la compréhension. Enfin, elle n'est pas du tout transparente, l'enfant ne peut donc pas déduire son sens, de l'analyse des mots qui la composent.

En ce qui concerne les deux autres expressions idiomatiques, la signification littérale de l'idiome n'est pas directement explicitée par l'enfant, il conviendra donc de voir si l'énoncé produit est en corrélation sémantique avec celui-ci. Une des difficultés va donc consister dans le fait de savoir si, oui ou non, le patient connaît l'expression idiomatique car certaines interventions ne permettent pas de s'en assurer.

Les items évaluant la compréhension des expressions idiomatiques sont :

- Pour la Conversation avec les personnages :

**Item 3** : « Ca fait un moment que j’attends et je crois qu’on m’a posé un lapin. » : (note moyenne : 2, 55) Cet item n’est pas très bien réussi, la note que l’on retrouve le plus souvent est la note de 0. Les enfants ne connaissent pas forcément cette expression mais surtout, ils ont des difficultés à maintenir la discussion et à comprendre quelle part ils doivent prendre à l’échange.

- Pour la conversation téléphonique :

**Item 3** : « Je t’appelle parce que j’aurais besoin d’un coup de main ! ». Cet item obtient la note moyenne de 3,8. Il est mieux réussi que le précédent. On constate également une amélioration des performances chez les enfants plus âgés.

**Item 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 ? » Cet item, moins bien réussi que le précédent, obtient la note moyenne de 3,3. Cependant il permet de nous assurer de façon certaine de la compréhension, ou non, de l’expression. Celle-ci n’étant pas du tout transparente, l’expression doit être connue pour être comprise et expliquée. On note une amélioration des performances chez les sujets plus âgés.

Beaucoup d’enfants répondent qu’ils ne savent pas, mais certains opèrent une interprétation littérale du sens « se plier en quatre », c’est « se baisser pour s’occuper de son animal ». Il faudrait étudier la réussite à ces items sur une population plus importante afin de constater s’il y a des écarts entre les différentes tranches d’âge.

### ***3-4 Elaboration de réponses types pour chaque item***

Avec l’analyse de la phase de test, nous avons été en mesure d’élaborer un échantillon de réponses-type, concernant tous les items de chacune des deux situations évaluées dans ce mémoire. Nous avons extrait de ces discussions des exemples de réponses attendues. Nous allons faire figurer ces réponses possibles sur le livret de passation du test, afin de guider l’examineur dans la cotation.

### 3-4-1 - Tableau des réponses attendues pour la conversation devant un cinéma

Items	Type de réponses	Exemples de réponses et cotation correspondante
1	Formules de politesse simples <b>0 1 5</b>	<b>5</b> : « <i>Bonjour.</i> », « <i>Bonjour Madame.</i> »
2	Informers <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Oui, il est 19h.</i> », « <i>Moi je n'ai pas l'heure, il faudrait aller voir quelqu'un d'autre.</i> », <b>4</b> : « <i>20h.</i> » <b>3</b> : (Un geste du poignet pour montrer l'heure) <b>2</b> : « <i>J'ai l'heure.</i> », « <i>Moi j'ai l'heure.</i> »
3	Réagir aux propos de l'interlocuteur <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Je suis désolé pour vous.</i> » <b>4</b> : « <i>Ah bon.</i> » <b>3</b> : « <i>D'accord.</i> » <b>2</b> : « <i>Ca veut dire quoi poser un lapin ?</i> »
4	Demande de clarifications <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Votre cousin ?</i> » <b>4</b> : « <i>Votre cousin ? Euh non.</i> » <b>3</b> : « <i>Euh non.</i> », « <i>Oui.</i> » <b>2</b> : « <i>Venez avec nous !</i> »
5	Informers <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Pirate des Caraïbes.</i> », « <i>J'aime bien Supercondriaque</i> », « <i>Moi, c'est Star wars.</i> » <b>4</b> : « <i>Je me rappelle plus du titre.</i> », « <i>Je sais pas (puis étayage) : Quatre mariages pour une lune de miel.</i> » <b>2</b> : « <i>Je sais pas.</i> »
6	Informers <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Ca parle d'une guerre dans l'espace.</i> » <b>4</b> : « <i>C'est beaucoup imaginaire.</i> », « <i>C'est très connu !</i> », « <i>Bah normal, c'est pour les filles !</i> » <b>2</b> : « <i>D'accord.</i> »
7	Donner des informations supplémentaires  Reformuler <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Parce qu'il y a du suspens, de l'action et de l'imagination.</i> », « <i>J'aime bien les films avec de l'action et les personnages sont vraiment intéressants.</i> » <b>4</b> : « <i>Parce qu'il est bien, qu'il y a de la magie.</i> », « <i>Parce que c'est romantique.</i> », « <i>C'est bien, c'est intéressant à regarder.</i> »
8	Utiliser une formule de politesse <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Non c'est gentil mais ça va aller.</i> », « <i>Non merci, j'ai déjà vu ce film.</i> », « <i>Oui je veux bien.</i> » <b>4</b> : « <i>Moi, j'aime pas trop ce film alors...</i> », « <i>Merci.</i> » <b>3</b> : « <i>Ah non.</i> »

Tableau 10 : Echantillon de réponses pour la conversation devant un cinéma.

### 3-4-2- Tableau des réponses attendues pour la conversation téléphonique

Items	Type de réponses	Exemples de réponses et cotation correspondante
1	Initier la conversation <b>0 1 5</b>	<b>5</b> : « <i>Allo.</i> », « <i>Oui allo ?</i> »
2	Usage des formules de politesse <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Bien et vous ?</i> », « <i>Bien et toi ?</i> » <b>4</b> : « <i>Bien.</i> », « <i>Très bien.</i> »
3	Compréhension d'une expression idiomatique <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Pour faire quoi ?</i> », « <i>Un coup de main, pourquoi ?</i> » <b>4</b> : « <i>De quoi ?</i> », « <i>Oui, c'est quoi ?</i> », « <i>Je ne suis pas disponible.</i> » <b>2</b> : « <i>C'est quoi ça ?</i> »
4	Compréhension d'une expression idiomatique <b>0 1 2 5</b>	<b>5</b> : « <i>Ca veut dire qu'on l'aime bien et qu'on est prêt à tout faire pour lui.</i> », « <i>Se plier en quatre c'est faire beaucoup d'efforts pour l'animal</i> », « <i>Se plier en quatre, c'est tout faire pour son animal</i> » <b>2</b> : « <i>Je n'ai jamais entendu parler de cette phrase.</i> », « <i>Je ne sais pas non plus.</i> », « <i>Tu la plies en quatre, c'est d'abord plier une fois, puis plier deux fois, puis plier trois fois et plier quatre fois.</i> », « <i>C'est se mettre à quatre pattes pour être à sa hauteur.</i> »
5	Compréhension d'une expression idiomatique en contexte <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Non parce que c'est sûr qu'il faut s'en occuper mais c'est quand même bien d'avoir un animal avec soi.</i> » <b>4</b> : « <i>C'est vrai qu'il faut s'en occuper.</i> », « <i>Pas trop.</i> », « <i>Moi aussi j'aimerais avoir un chien.</i> »
6	Argumenter <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Parce qu'un chien, c'est un animal, il faut s'en occuper, lui donner à manger, c'est dur.</i> », « <i>Il faut le sortir tous les jours pour qu'il fasse ses besoins, même quand il pleut !</i> » <b>4</b> : « <i>C'est bien d'avoir un animal.</i> », « <i>Il faut le sortir beaucoup de fois.</i> » <b>2</b> : « <i>Je sais pas</i> »
7	Informé <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>Les chats, ils sont plus autonomes.</i> », « <i>Le rat domestique.</i> », « <i>On va dire que pour moi c'est le chat.</i> » <b>4</b> : « <i>Un chat.</i> »
8	Persuader <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>C'est mignon, ça fait des câlins et ça sent bon, ils peuvent nous monter dessus.</i> », « <i>C'est obéissant, on peut le dresser</i> » <b>4</b> : « <i>Parce qu'ils sont gentils des fois.</i> », « <i>Je sais pas, j'aime bien, je trouve ça beau.</i> »
9	Saluer en utilisant des formules de politesse <b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>5</b> : « <i>De rien, au revoir.</i> » <b>4</b> : « <i>Au revoir.</i> »

Tableau 11 : Echantillon de réponses pour la conversation téléphonique

## Partie 3 : **DISCUSSION**

Avec ce mémoire, nous avons pour objectif d'élaborer un outil simple et rapide d'utilisation qui permettrait de dépister d'éventuels troubles pragmatiques. Nous avons choisi d'adapter un test standardisé, le Test des habiletés pragmatiques de Shulman, à l'origine destiné aux enfants âgés de 3 à 8 ans, pour une nouvelle tranche d'âge celle des 8-12 ans. Nous nous sommes appuyées sur les notions théoriques liées au développement des compétences pragmatiques afin d'appréhender quelles étaient les habiletés à évaluer pour cette population. Nous avons élaboré deux épreuves de conversation fictive standardisée que nous avons par la suite proposées à des enfants âgés de 8 à 12 ans. Nous allons maintenant envisager les qualités et les limites des épreuves créées avant de développer une critique des résultats obtenus suite à la phase d'expérimentation.

## I / LES QUALITES DU TEST ADAPTE

Nous souhaitons adapter cet outil pour une population âgée de 8 à 12 ans, en respectant le test originel mais en y apportant des modifications afin de coller le plus possible aux habiletés développées par les enfants de cette tranche d'âge. Qu'en est-il ?

Les résultats ont montré que le matériel élaboré a une durée semblable à celle des deux épreuves correspondantes du Test de Shulman. **Son administration est rapide** puisque la passation du test dans son intégralité, c'est-à-dire les quatre épreuves, ne dure pas plus d'une vingtaine de minutes.

D'autre part, les épreuves de conversation fictive ont été globalement **bien investies par les sujets**. Certains enfants ont parfois demandé des précisions, « je réponds ? », « je dis l'heure ? », au tout début des épreuves, mais cela n'a pas duré et ils ont tous accepté de se plier aux contraintes imposées par le test. Nous avons fait en sorte de ne pas trop requérir la mémoire de travail des enfants, en utilisant le plus souvent des phrases simples. Les interventions du thérapeute sont courtes, elles ne présentent pas, à l'exception des expressions idiomatiques, de réelle difficulté de vocabulaire ou de syntaxe. Hormis les items visant à évaluer la compréhension de l'enfant, les répliques de l'examineur ont toutes été bien appréhendées par les sujets testés. Nous avons également inclus une possibilité d'étayage qui permet d'aider le sujet si cela devient nécessaire, comme cela pourrait être le cas pour une vraie conversation.

Nous souhaitons également préciser que le **matériel utilisé** pour ces deux épreuves **a été en partie modifié**. Son utilisation ne requière aucune compétence particulière. Les téléphones par exemple, sont des objets qui sont familiers à l'enfant et qui font partie de son environnement.

Nous avons décidé de substituer l'utilisation de figurines neutres aux marionnettes car ce matériel ne nous paraissait plus adapté pour cette tranche d'âge.

Nous avons conservé l'utilisation des téléphones jouets mais nous avons demandé à l'enfant de se retourner pendant toute la durée de la troisième épreuve pour qu'il n'y ait aucun contact visuel entre l'examineur et lui. Notre objectif était de **diminuer le plus possible le recours au gestuel** afin de privilégier la communication orale ; cela présente également l'avantage de ressembler à une vraie mise en situation d'une conversation téléphonique.

Lorsque nous avons créé le test, nous souhaitons qu'il bénéficie **d'une présentation claire** afin de simplifier au maximum la passation du bilan. Nous avons donc fait en sorte que chaque épreuve n'occupe qu'une seule page du test. Les consignes, le contexte dans lequel a lieu la discussion ainsi que le matériel nécessaire à chaque situation sont développés en haut d'un tableau qui comprend les items de l'épreuve en question, des échantillons de réponses, les fonctions à observer ainsi que le score. En début de test, on trouve une fiche patient à compléter avec les informations relatives à l'enfant ainsi que les résultats obtenus aux différentes épreuves. Le barème a été placé à la fin du test. Les phrases que doit dire l'orthophoniste sont mises en évidence afin qu'il n'y ait aucune confusion possible (elles sont en italique) et des annotations sont présentes qui vont guider l'examineur dans l'échange.

Nous avons veillé à ce que l'examineur qui va administrer le test, bénéficie d'une **procédure relativement constante** de telle sorte que les variations observées soient surtout le fait du sujet testé. Le mode de passation, ainsi que les consignes, sont détaillés afin que le score dépende le moins possible de l'évaluateur. Ce test correspond donc à une **procédure standardisée** dans la mesure où les biais dus au thérapeute sont réduits au maximum puisque, deux juges indépendants ont coté la performance de chaque enfant et qu'une corrélation des résultats a bien été constatée entre les scores analysés par les deux examinateurs.

Il est possible d'**analyser les productions, ou non-productions** selon plusieurs modalités. Les résultats peuvent être interprétés en termes de fonctions à observer, selon les items réussis ou échoués, mais il est également possible de confronter les scores obtenus aux différentes épreuves les uns avec

les autres. Précisons que nous avons modifié la **cotation** afin que celle-ci soit mieux adaptée aux attentes que nous avons pour cette population, constituée d'enfants plus âgés.

## II / DISCUSSION A PROPOS DES RESULTATS OBTENUS

Un test purement pragmatique représente une opération complexe dont les résultats obtenus peuvent être difficiles à interpréter. L'échantillon utilisé pour la passation du test adapté est réduit puisqu'il ne comprend que vingt patients. Ces résultats sont à relativiser et ne peuvent pas être généralisés mais ils nous ont cependant permis de dégager des observations issues des réponses fournies dans ce test.

- **Le respect du tour de parole**

Les règles du tour de parole ne sont pas prises en compte pour la cotation de ce test, nous allons toutefois rapidement l'évoquer. La **gestion du tour de parole** a été efficace, les enfants sont tous intervenus de manière adéquate et à temps dans les échanges. Nous avons essayé de créer une conversation qui bien qu'étant très dirigée, puisse tout de même conserver une impression de spontanéité.

Nous constatons qu'il n'y a quasiment **pas eu de chevauchement** lors de cette phase de test, (cela n'est arrivé qu'une fois). Le **principe d'alternance**, qui veut qu'il y ait un certain équilibre entre les interlocuteurs, a été correctement respecté. Cela n'est pas étonnant puisque les changements de tour de parole ne sont pas vraiment le résultat d'une négociation entre les interlocuteurs, mais plutôt la conséquence d'une « distribution » de l'alternance par l'examineur. Le principe d'un **intervalle court**, entre les tours de parole n'a pas toujours été effectif car les enfants en difficulté ont pu être embarrassés et ont donc eu tendance à rallonger ce temps.

Aucun enfant n'a monopolisé la parole où n'a eu de discours trop autocentré pendant la discussion. On n'a pas relevé de production de type métacommentaire lors de ce test. Un métacommentaire correspond à un commentaire qui ne serait pas lié à l'échange, qui ferait référence à un élément de l'environnement « elle est belle ta montre » ou qui sont directement en rapport avec l'enfant, « hier, j'ai joué au foot avec mon frère » par exemple. Dans le cas de ce test, ce sont toutes les propositions auxquelles un examinateur attribuerait la note de 1.

- **Les items les mieux réussis**

Sans surprise, certains items du Test des habiletés pragmatiques sont saturés et cela quel que soit l'âge de l'enfant. C'est le cas des deux premiers items de chacune des deux situations adaptées et qui sont issus du Test des 3-8 ans. Nous avons décidé de les conserver car ces items nous semblaient indispensables à l'établissement de la situation d'énonciation.

- **Items les plus échoués : les absences de réponses**

Lorsque les enfants ne fournissent aucune réponse de type verbale, ou non verbale, on leur attribue la **note de 0**. Ces non-réponses correspondent à des **pannes conversationnelles**, celles-ci apparaissent lorsque les règles organisant les tours de parole ne sont pas respectées. Elles pourraient être dues à des chevauchements mais ce n'est pas le cas ici, d'autant plus que ce genre de discussion, très dirigée, est peu propice à ce type de comportements avec une population non pathologique. L'absence de réponse serait davantage la conséquence d'énoncés jugés trop complexes ou inadéquats à la situation.

- Les enfants ont obtenus la note de 0 pour plusieurs items de la situation 1 :

**L'item 3** (« Ca fait un moment que j'attends et je crois qu'on m'a posé un lapin. ») obtient **six notes de 0**. Cet item est particulièrement difficile à appréhender pour les enfants. Non seulement il comprend une expression idiomatique dont la compréhension est tardive en terme d'âge développemental, mais en plus cette phrase ne se présente pas sous la forme d'une question directement adressée à l'enfant. Ce type de proposition n'implique pas nécessairement une réponse de la part du locuteur. **L'item 6** (« Ah, je ne le connais pas ! ») est lui aussi particulièrement échoué puisqu'il obtient **neuf notes de 0**, soit presque la moitié des enfants testés. Les demandes indirectes restent donc quelque chose de complexe à cet âge. Aucune demande explicite n'est faite à l'enfant, celui-ci ne comprend pas nécessairement ce que l'on attend de lui et préfère se taire.

- Certains items de la situation 3 donnent lieu à quelques rares notes de 0

**L'item 3** (« Je t'appelle parce que j'aurais besoin d'un coup de main ! ») obtient deux notes de zéro. Cet item est complexe puisqu'il implique la compréhension d'une expression idiomatique

présentée sous la forme d'une demande indirecte. **L'item 8** (« Ah, moi je n'aime pas trop les (répéter le nom de l'animal cité par l'enfant dans l'item précédent) ! Pourquoi est ce qu'ils te plaisent autant ? ») a engendré trois absences de réponses. Cela peut être dû soit au fait que l'enfant n'a pas essayé de justifier son choix, soit au fait qu'il n'ait pas proposé d'animal favori à la question précédente et qu'aucune argumentation ne soit possible pour cet item. Un seul enfant n'a pas répondu aux salutations de l'examineur au téléphone en ce qui concerne **l'item 9**.

- **Quels types d'erreurs?**

Les réponses obtenues aux épreuves sont toujours en lien avec la situation d'énonciation puisque ce test ne comprend aucune réponse absurde ou farfelue. **Aucun enfant n'a obtenu la note de 1** lors de la passation de ces épreuves, ce qui n'est pas étonnant puisque nous avons affaire à une population d'enfants tout venants. Ce type de réponses pourrait en revanche apparaître si le test était administré à une population pathologique avec des enfants souffrant d'un trouble du spectre de l'autisme, par exemple, voire d'un trouble attentionnel. Les erreurs produites entretiennent donc toutes un lien avec le contexte, mais ces productions demeurent toutefois peu pertinentes.

Si les enfants sont adaptés à l'échange, on constate par exemple que les items concernant l'initiation du dialogue sont bien réussis, on relève cependant un **manque d'informativité** de leur part et notamment en ce qui concerne les argumentations ou les justifications qui sont assez peu développées. Les items pour lesquels les enfants devaient présenter des **remerciements élaborés** ou des **formules de politesse** ont également **rarement obtenus la note de 5**. Il est envisageable que les interventions de l'examineur ne soient pas suffisamment adaptées à l'échange et qu'elles semblent trop plaquées pour que l'enfant soit en mesure de produire les réponses attendues.

Les **demandes d'étayage** sont restées rares pour ces épreuves. Les enfants ont pu requérir des informations supplémentaires pour l'interprétation des expressions idiomatiques, mais c'est surtout dans le cadre des inférences qu'elles ont été les plus utilisées, car ce sont des propositions difficiles à interpréter. Les enfants n'étaient pas sûrs de ce que l'on attendait d'eux et demandaient des précisions à leur interlocuteur. Répondre de manière adaptée aux **demandes indirectes** s'est ainsi avéré délicat pour la population testée.

### III/ LIMITES DU TEST

Les **normes de développement** fournies ici sont **approximatives** en raison des difficultés qu'il y a à se mettre d'accord sur une mesure qualitative de chaque habileté, la compréhension des expressions idiomatiques par exemple, mais aussi parce que ces habiletés pragmatiques se construisent sous l'influence de processus endogènes ( les facteurs cognitifs qui permettent à l'enfant de construire des représentations) et exogènes (les personnes que côtoie l'enfant vont participer au développement du langage de l'enfant) (de Weck, 2005).

La cotation de ce test risque de manquer de précision, la **fiabilité inter-examineur** ne peut **pas être parfaite** car l'évaluation quantitative des performances de l'enfant conserve un caractère subjectif et il n'y a pas d'aspect de la compétence pragmatique (gestion du thème, capacité d'initiation...) qui échapperait à cette critique.

D'autre part, bien que les interventions de l'examineur soient très dirigées, il n'est pas rare que le **praticien modifie le script initial** en utilisant des **régulateurs**. Les régulateurs sont constitués de mots brefs comme « ah, bon ? », « Ah, oui », « mmh », « d'accord », qui vont engager le locuteur dans l'échange. Ils servent à marquer l'attention et soutiennent l'interlocuteur dans son discours. Ils permettent de rendre le dialogue plus naturel, de faciliter les changements de thème et de négocier les tours de rôle. Leur présence présente cependant l'inconvénient de créer des **différences entre les examineurs**, la fidélité inter juge pouvant être mise à mal.

Une autre limite de ce test est qu'il prête peu d'attention à l'interaction elle-même. Il se **concentre** davantage **sur les performances de l'enfant**. Il est toutefois difficile de faire autrement car une analyse purement qualitative nécessiterait une expertise linguistique solide, sous peine de rendre cette évaluation de la collaboration conversationnelle caduque.

L'objectif de cet outil est d'opérer une évaluation des compétences communicatives de la population testée. Ce test comporte donc un **aspect artificiel** et plaqué inhérent à tout instrument d'évaluation, ce qui peut susciter des contre-performances chez le sujet testé. L'enfant va se comporter différemment dans ce cadre d'examen. Il peut générer du stress ou un manque de spontanéité qu'il n'éprouverait pas nécessairement avec ses pairs en situation non contrainte. A l'inverse, on constate souvent que les patients placés en situation de test sont capables de réaliser des performances de meilleure qualité qu'ils n'auraient été capables de le faire dans leur vie quotidienne. Ils résolvent intellectuellement des situations qu'ils auraient eu plus de difficultés à affronter en temps normal.

Etant donné qu'aucune norme n'a été établie pour cet outil, il nous est **difficile d'interpréter les scores obtenus** pour les deux situations de conversation fictive. Une analyse des habiletés communicative est possible, mais les résultats pour être interprétables devront de préférence être pensés en fonction de chaque item. Le nombre d'enfants testés est faible, ce qui nous a surtout permis de faire des observations qualitatives. Pour pouvoir affirmer que ce test évalue bien les compétences pragmatiques souhaitées, il nous aurait fallu pouvoir confronter ces résultats avec ceux d'une population pathologique. Il nous est donc impossible de confirmer la fiabilité de ce test ainsi que sa sensibilité.

## IV / OUVERTURES

Ce test est un outil d'évaluation global, qu'il faudra ensuite **compléter par des instruments d'investigation** qui vont prendre en compte d'autres aspects, plus précis, de la pragmatique. Ce test ne comprend pas d'évaluation de la pragmatique non verbale. Pourtant, il y a une vraie différence, en terme de valeur communicative, entre l'enfant qui participe à l'échange, mais dont le regard croise rarement, voire jamais, la personne à laquelle il s'adresse et l'enfant dont le regard est clairement destiné à son interlocuteur. Une conversation, ce n'est pas seulement interpréter et produire du verbal. Il faudrait élargir l'investigation communicative en évaluant notamment les aspects pragmatiques de la prosodie et l'expression faciale du locuteur.

Ce travail de création propose une première **ébauche d'outil d'évaluation**. La création du test et son expérimentation fournissent donc des bases pour la poursuite de ce travail. Il pourrait par exemple être intéressant d'enrichir notre test en introduisant des items évaluant la compréhension de l'humour, du sarcasme et de l'ironie.

Il serait également souhaitable de **connaître l'avis d'orthophonistes** qui auraient appliqué ce test à leurs patients.

Ce matériel a été mis à l'épreuve auprès de 20 participants ne présentant pas de difficultés langagières et n'étant pas suivis en orthophonie. Il serait donc intéressant que le test crée **soit proposé à des patients** dans le cadre de pathologies susceptibles de comporter des troubles de la pragmatique.

# CONCLUSION

En orthophonie, l'évaluation de la pragmatique reste difficile. Elle correspond souvent à une analyse que l'on peut qualifier de qualitative, les orthophonistes soulignant le manque d'outils adaptés lorsqu'ils souhaitent évaluer la communication de leur patient. Il y a donc un besoin de création et d'adaptation d'outils permettant le dépistage et le diagnostic des troubles pragmatiques car les tests permettant de mettre en évidence un tel déficit sont rares. Par ailleurs, le peu d'outils dont nous disposons se limitent souvent à certaines habiletés bien précises et à des tranches d'âges définies, souvent chez le petit enfant.

L'élaboration de ce nouveau test nous semblait importante pour la prise en charge des troubles pragmatiques, car, si le Test des habiletés pragmatiques de Shulman est un test très utilisé en orthophonie, la population qu'il permet d'évaluer ne concerne que les enfants âgés de 3 à 8 ans. Il nous paraissait donc intéressant de l'adapter à une population d'enfants plus âgés, en réactualisant les compétences développementales à analyser. Nous avons donc choisi d'aborder la pragmatique chez les enfants de 8 à 12 ans, en cherchant à standardiser l'échange tout en conservant une situation de communication naturelle.

A l'issue de ce mémoire, nous estimons que les résultats obtenus permettent de mettre en évidence des fonctions pragmatiques précises, d'en extraire des erreurs et de les analyser. Des modifications seront peut être nécessaires à ce test pour la poursuite de ce travail mais nous espérons qu'à plus long terme, un travail d'étalonnage verra le jour. Nous souhaitons que les orthophonistes puissent s'approprier cet outil pour tester les capacités pragmatiques des enfants typiques, ou atteints de pathologies et qu'il soit aussi utile à l'évaluation des compétences pragmatiques que le Test des habiletés pragmatiques de Shulman l'est actuellement.

# BIBLIOGRAPHIE

1. ADAMS C., (2002) Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, p973–987.
2. ADAMS C, BAXENDALE J, LLOYD J, ALDRED C. (2005) Pragmatic language impairment: case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 227-250
3. AUSTIN J. (1962) *How to do things with words*. Harvard University Press. : Traduction française (1970), *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, p 183
4. Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (A.N.A.E.S) (2001), *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*.
5. BARON-COHEN S., LESLIE A., FRITH U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? In *Cognition*, Vol. 31, p 37-46
6. BASSO A. (1995) *Aphasie Post-Traumatique : Aspects Cliniques et Evolution, Neuropsychologie des Traumatismes Crâniens Graves de l'Adulte* – ed. Frison-Roche
7. BATES E. (1976) *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Academic Press.
8. BERGEGO, AZOUVI, P. (1995) *Neuropsychologie des traumatismes crâniens graves de l'adulte*, Paris : Frison-Roche, p. 25-32.
9. BERNAUD, J. (1998) *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Ed. Dunod, Paris.
10. BERNICOT J. (1991) French children's conception of requesting: the developmental of metapragmatic knowledge. *International journal of Behavioral Development*, 14, p 285-304.

11. BERNICOT J. (1992) Les actes de langage chez l'enfant. Presses Universitaires de France, Paris
12. BERNICOT J. (1999) Pragmatique. Vocabulaire des sciences cognitives, Presses Universitaires de France, Paris, p346-352
13. BERNICOT J. (2000) La pragmatique des énoncés chez les enfants, In KAIL M., FAYOL M., L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans, Presses Universitaires de France, Paris
14. 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.
15. BERNICOT J., BERT-ERBOUL A. (2009) L'acquisition du langage par l'enfant. Concept-psy, in Press, p143.
16. BERNICOT J., TROGNON, A. (2002) Le tournant pragmatique de psychologie, In BERNICOT J., TROGNON A., GUIDETTI M., MUSIOL M., Pragmatique et psychologie, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, p13-32
17. BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., KILCHER, H. (2004) Acquisition du langage et genres énonciatifs. In Langages, p52-6, p153.
18. BISHOP D.V. M., ADAMS C. (1991) What do referential tasks measure? A study of children with specific language impairment. Applied psycholinguistics
19. BISHOP D. V. M. (1998) The Children's Communication Checklist. Harcourt Assesment.
20. BISHOP, D.V.M. (2001) Parent and teacher report of pragmatic aspect of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting, developmental medicine and child neurology, p 43
21. BISHOP D.V. M. (2003) The Children's Communication Checklist - 2. London: The Psychological Corporation.

22. BRACOS, M., (2010) Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée, Duculot;
23. BRONCKART, J.-P. (1997) Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif, Paris, Delachaux et Niestlé.
24. BRONCKART, J.-P. (1994) Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. In Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, p59, p7-64.
25. BRUNER J.S. (1983) Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France, Paris
26. CAMARATA S. M., GIBSON T. (1999) Pragmatic language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, p5, p207-214.
27. CARAMAZZA A., GARVEY C., YATES J., (1976) Factors influencing assignment of pronoun antecedents. In Cognition 3, p 227-243
28. CHEVRIE-MULLER C., SIMON, A., LE NORMAND M.-T., FOURNIER S. (1988) Batterie d'évaluation psycholinguistique pour enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois (BEPL). Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée
29. CONTI-RAMSDEN G., CRUTCHLEY A., BOTTING N. (1997) The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, p765-777.
30. COQUET F. (2005) Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. Rééducation Orthophonique n°221, p184
31. COULONNIER A. (2014). Adaptation de deux épreuves de conversation réelle 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

32. COURTOIS-DU-PASSAGE N., GALLOUX A.-S. (2004) Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n52
33. CROLL A. (2010). La compétence conversationnelle chez l'enfant en classe de maternelle : évaluation linguistique. In E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Les interactions de l'école où en sommes-nous ? Psychologie de l'interaction*, n° 27-28. Paris : L'Harmattan
34. CULIOLI A. (1999) « Des façons de qualifier », Actes du colloque de linguistique des 27 et 28 mars 1998, Paris VII, *Les opérations de détermination, quantification/ qualification*, Paris, Ophrys, p. 3-12, In Culioli, 1999b, p. 81-89.
35. DARDIER V. (2004) *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage ?* Bréal,
36. 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.
37. DSM V, American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5<sup>2</sup> ed, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
38. DUCHENE MAY-CARLE, A. (2006) *La compréhension de textes et le processus inférentiel.*, *Rééducation orthophonique*, p55-60.
39. ESTIENNE F., PIERART B. (2006) *Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques*. Paris, Masson.
40. FRUTOSO A., (2008) *De la communication à la socialisation: comprendre et être compris «quels défis pour des adolescents atteints de troubles envahissants du développement»?*, *Mémoire d'orthophonie*, Université Louis Pasteur, Strasbourg
41. GIBBS R. W. (1987) *Linguistic factors in children's understanding of idioms*. *Journal of Child Language*, 14, p 569-586.

42. GOMBERT J. E. (1990) Le développement métalinguistique. Presses Universitaires de France, Paris
43. GRICE H. (1979) Logique et conversation, *Communications*, 30, p 57-72
44. GRICE H. (1975, 1979), in TROGNON, A. ET GHIGLIONE, R. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.
45. GUIDETTI M. (2003) Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants. Paris, Belin
46. GUIDETTI M., TOURETTE C. (1993) Évaluation de la Communication Précoce, manuel des ECSP. Paris, E.A.P.
47. GUILLEVIC, VAUTIER (1998). Diagnostic et tests psychologiques. Paris : Nathan Université. Coll. 128. Chapitre 4.
48. HALLIDAY M.A.K. (1975) Learning how to mean : an exploration in the development of language
49. HICKMANN M. et SCHNEIDER P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13: 169-202.
50. HILTON L. (1990) Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non psychométriques, *Glossa*.
51. HUPET M., CHANTRAINE Y. (1992) L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles, *Glossa*, Les Cahiers de l'Unadrio, N°29, 44-5
52. 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.

53. JAKOBSON R. (1963) Linguistique et poétique. Essais de linguistique générale. Editions de Minuit, 209-248p.
54. KANNER L. (1944), Personality and the behavior disorders : a handbook based on experimental and clinical research,.2.
55. KARMILOFF-SMITH A. (1979) A functional approach to child language. Cambridge, Cambridge University Press.
56. KARMILOFF-SMITH A. (1981) The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutch (Ed.), The child's construction of language (pp. 121-147). London: Academic Press.
57. 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, 251-278p.
58. LAVAL V., RYCKEBUSCH C., BERT-ERTOUL A., EME E., CHESNET D., BERNICOT J. (2009) Le LECPC version 1.1 : un logiciel d'étude de la compréhension du langage non littéral chez l'enfant. LECPC version 1.1 : a computerized system for studying comprehension of nonliteral language in children. Revue Européenne de Psychologie Appliquée.
59. LE NORMAND M.-T. (1986) A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2 - 4 years old). Child: Care, Health and Development 12, 121-34.
60. 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.
61. MC TEAR M.F., CONTI-RAMSDEN G. (1992) Pragmatic Disability in Children. Whurr Publishers Ltd.

62. MONFORT M., JUAREZ A., MONFORT JUAREZ I. (2005) Les troubles de la pragmatique chez l'enfant, Entha, 173p.
63. MONFORT, M. (2007) L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. Rééducation orthophonique, p73
64. MORRIS C.W. (1938) Foundations of the theory of the signs. Chicago: University of Chicago Press.
65. NINIO A., SNOW E.C. (1996) Pragmatic development, Boulder, Westview press
66. PHELPS-TERASAKI D., PHELPS-GUNN T. (1992) Test of pragmatic language. Pro-ed, Inc.
67. PHELPS- TERASAKI D., PHELPS-GUNN T (2007) Test of Pragmatic Language - Second Edition. Pro-ed, Inc.
68. PIERART, B. (2005) Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ? Ed De Boeck, Questions de personne, 264p.
69. PEIRCE C.S. (1978), Ecrits sur le signe. Paris, Le Seuil.
70. PRUTTING C., KIRCHNER D. (1987) A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. Journal of Speech and Language Disorders, p52, p105-119.
71. REBOUL, A., MOESCHLER J, (1998) La pragmatique aujourd'hui, Une nouvelle science de la communication, Ed du Seuil
72. RECANATI F., (1979) La Transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique, Le Seuil

73. RONDAL J.-A. (1999) Langage oral In JA. Rondal et X. Seron (dirs.), Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation. Bruxelles. Ed : Mardaga. P 377.
74. ROUSSEAUX M., DELACOURT A., WYRZYKOWSKI N., LEFEUVRE M. (2001) TLC: Test Lillois de communication. Ortho-Edition, Isbergues.
75. SAUSSURE F. (1966) Cours de linguistique générale. Payot, p 331.
76. SEARLE J. (1969) Speech Acts, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press; traduction française par H. Pauchard Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage, Paris, Herlmann, 1972.
77. SHULMAN B. (1985) Test of Pragmatic Skills. Tucson, Communicative Skills Builders. Trad. Française par Monpetit A. (1993). Test d'évaluation des habiletés pragmatiques. Mémoires d'orthophonie, Université de Montréal, Hopital Sainte Justine
78. SILVERSTEIN M. (1975) Shifters, Linguistic Categories and Cultural Description , in Basso K.H. & Selby H. (éds.) (1975), Meaning in Anthropology, Albuquerque, University of Mexico Press : 59-82.
79. 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.
80. SPERBER D., WILSON D. (1989) La Pertinence : Communication Et Cognition. Paris: Les Editions de Minuit.
81. 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).
82. TREVARTHEN C., (1977) Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In H.R. Schaffer (Ed.), Studies in mother-infant interaction. London: Academic.

83. TREVARTHEN C., (1982) Social cognition : Studies of the devopment of understanding, p 77-109) Brighton, U. K. : Harvester Press.
84. VANDERVEKEN D. (1992) Théorie des actes de langage et analyse des conversations. Cahiers de linguistique française, 13, p 8-31.
85. VANTALON V., MOUREN M.-C., BANGE F., TOUZIN M. (2005) L'hyperactivité de l'enfant, John Libbey Eurotext.
86. 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.
87. WINNER H. (1988) The point of words. Children understanding of metaphor and irony. Harvard University Press.

# **ANNEXES**

**Annexe 1 - Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman,  
édition révisée par A. Montpetit (1993)**

**ÉVALUATION  
DES  
HABILETÉS  
PRAGMATIQUES**

*(Édition révisée)*

***Par: Brian B. Shulman, Ph.D.***

Traduction Lise  
Hébert Sabatier-Lacour - Projet D/01 '93  
Annie Montpetit, traductrice en orthographe  
Université de Montréal

Évaluation des habiletés pragmatiques

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_

Évaluateur: \_\_\_\_\_

Date de l'évaluation

\_\_\_\_\_  
Année      Mois      Jour

Date de naissance

\_\_\_\_\_  
Année      Mois      Jour

Âge chronologique

\_\_\_\_\_  
Année      Mois      Jour\*

\* Si le nombre de jours est supérieur à 30, ajouter 1 mois à l'âge chronologique.

Autre information pertinente \_\_\_\_\_

Commentaires \_\_\_\_\_

SOMMAIRE DES RÉSULTATS OBTENUS

- A. Âge 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 \_\_\_\_\_

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 )

TACHÉ 1Matériel: Deux marionnettesContexte: Les deux marionnettes discutent de leur émission préférée.

<i>Intervention de l'évaluateur</i>	<i>Échantillon de réponses</i>	<i>Fonctions Commentaires à observer</i>	<i>Niveau de réponse</i>	<i>Score</i>
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 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.	Informar Informar	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.	Informar 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 (n-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
<p>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.)</p>					
<p>1. Tu me diras quand tu auras terminé.</p>	<p>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.</p>	<p>Interpeller/Signaler (non-verbal) Demande d'information Informier Demande d'action Informier</p>		0 1 2 3 4 5	—
<p>(Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé un crayon, le clinicien, surpris, aborde la deuxième intervention)</p>					
<p>2. Oh, je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon ?</p>	<p>Oui Signe de tête</p>	<p>Répondre Répondre (non-verbal)</p>		0 1 2 3 4 5	—
<p>3. (Clinicien pointe le carré) Est-ce que c'est un cercle?</p>	<p>Non C'est un carré. Ce n'est pas un cercle. Je ne sais pas.</p>	<p>Répondre Informier Rejet/Déni Rejet/Déni</p>		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. Quel dessin préfères-tu?	Celui-ci Le cercle Enfant pointe	Répondre  Répondre(n-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.	Informar 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.

<i>Interventions de l'évaluateur</i>	<i>Échantillon réponses</i>	<i>Fonctions à observer</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Niveau de réponse</i>	<i>Score</i>
(Clinicien donne un téléphone à l'enfant)					
1. On va se parler au téléphone. Allo! Brrrrring!		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 avec mon ami. Je suis allé à l'école.	Informar		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 Informar		0 1 2 3 4 5	—
6. Parle-moi de _____ (Clinicien peut utiliser le mot "animal" ou un animal spécifique.)	Enfant décrit l'animal	Informar		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	Informar		0 1 2 3 4 5	—

9. (Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8.)

Bye.

Bye  
l'enfant agite la main

Terminer conversation  
Terminer conversation  
(non-verbal)

0 1 2 3 4 5

\_\_\_\_\_

---

SCORE BRUT TOTAL = \_\_\_\_\_

TACHE 4Matériel: 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 juruf. (Clinicien peut inventer n'importe quel mot)	Quoi? Comment on fait ça? C'est quoi un juruf? 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 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.)

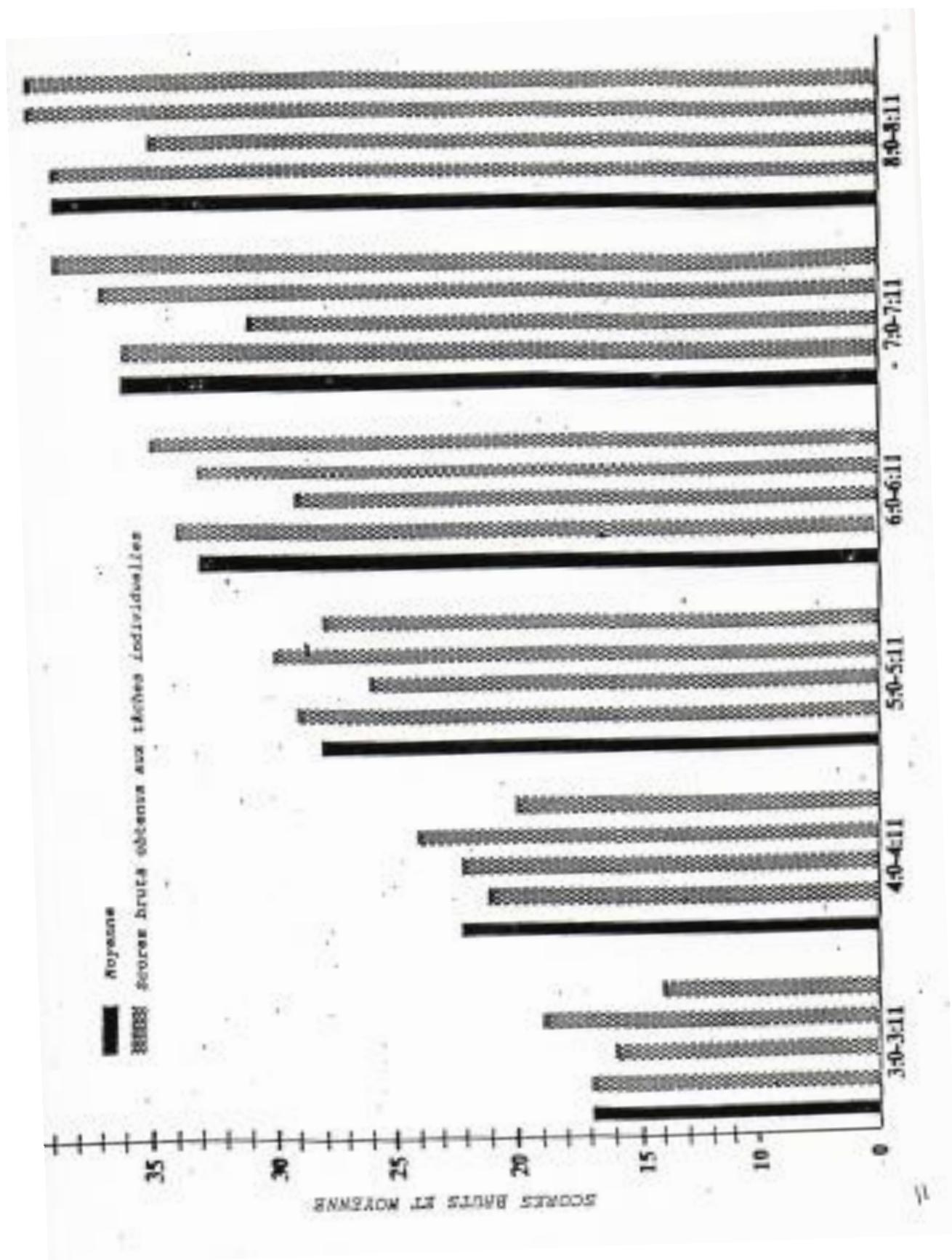
Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant.

(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 = \_\_\_\_\_

# FICHE SOMMAIRE NORMATIVE



**Annexe 2 - 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

Matériel : 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
<p>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)</p>					
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.	Informar		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!	Informar 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 Informar		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

**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 .

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 Informier	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 Informier 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'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! E. tape le clinicien sur l'épaule.	Informar Interpeller Solliciter NV	0.1.2.3.4.5 .....
--	--	---	-------------------

SCORE BRUT TOTAL : .....

### TACHE 3

Matériel : 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. Drrrrring!	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.	Informar		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 Informar		0.1.2.3.4.5	.....
6. Parle-moi de... (Clinicien peut utiliser le mot "animal" ou un animal spécifique)	E. décrit l'animal.	Informar		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	Informar		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

Matériel : 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 Informer Pourquoi? Demande d'info Donne-moi en Demande d'action d'autres Comment? 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 Informer encore.	0.1.2.3.4.5 .....
7. A quoi sert un escalier?	Pour monter Répondre Pour descendre Pour grimper Je ne sais pas Rejet/Déni Parce-que.... Raisonement	0.1.2.3.4.5 .....
8. Parle-moi des escaliers de ta maison.	Ils sont en Informer bois. Ils craquent. Je n'en ai Rejet/Déni	0.1.2.3.4.5 .....

SCORE BRUT TOTAL : .....

## Annexe 3 - Adaptation du Test des Hâiletés Pragmatiques

# TEST DES HABILETÉS PRAGMATIQUES

► *Destiné aux enfants de 8 à 12 ans* ◀

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

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

## TEST DES HABILITÉS PRAGMATIQUES :

Le test des Habilités 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'examineur 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 : <b>Bonjour Monsieur/Madame !</b>	- Bonjour. (5)	- Salutations	015
2. <b>Excusez-moi, j'ai oublié ma montre et je cherche quelqu'un qui aurait l'heure...</b>	- Oui, il est 19h. (5) - 19h. (4) - Geste du poignet (3)	- Réponse verbale - Réponse verbale (moins élaborée) - Réponse gestuelle	012345
3. <b>Ca fait un moment que j'amends et je crois qu'on m'a posé un lapin.</b>	- Je suis désolé pour vous. (5)  - Ah bon ? (4)	- Compréhension d'une expression idiomatique et réponse de type emphatique - Réponse adaptée.	012345
4. <b>Je devais aller voir (donner le nom d'un film) avec mon cousin, peut être que vous le connaissez ?</b> (Si l'enfant demande des précisions : <b>Oh excusez-moi, je voulais parler du film !</b> )	- Vous parlez du film ? (5) - Le film ? (5) - Le film ? ouh non. (4)	- Demande de clarification - Tentative de clarification - Tentative de clarification	012345
5. <b>Et vous, quel est votre film préféré ?</b> 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 / Déné	012345
6. <b>Ah, je ne le connais pas !</b>	- Ça parle d'une guerre dans l'espace. (5) - C'est un film très connu ! (4)	- Description d'un référent  - Répondre	012345
7. <b>Je n'ai pas très bien compris, pour-quoi est-ce que vous aimez ce film ?</b>	- 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)	012345
8. <b>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.</b>	- Non c'est gentil, mais ça va aller. (5) - Oui je vous remercie, merci. (5) - Merci. (4)	- Rejeter / accepter et utilisation de formules de politesse.  - Formule de politesse seule	012345

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

## SITUATION 3 :

### Conversation téléphonique

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.

Interventions de l'évaluateur	Exemples de réponses	Fonctions à observer	Score
1. Nous sommes deux ami(e)s qui vont se parler au téléphone : <b>Drilling !</b>	- Allo (5)	- Initier la conversation	012345
2. <b>Allo, comment ça va ?</b>	- Ça va et toi ? (5) - Bien (4)	- Informer et demander - Informer	012345
3. <b>Je t'appelle parce que j'aurais besoin d'un coup de main !</b>	- Oui, pour faire quoi ? (5)  - De quoi ? (4)	- Compréhension d'expression idiomatique et réponse - Compréhension expression idiomatique moins certaine, réponse	012345
4. <b>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 ?</b>  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. <b>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 ?</b>	- 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. <b>Pourquoi ?</b>	- 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, Reasonner  - Répondre	012345
7. <b>D'après toi c'est quoi le meilleur animal du monde ?</b>	- Les chats. (5) - Je ne sais pas. (4)	- Nommer, identifier - Rejet, déni	012345
8. <b>Ah, je n'aime pas trop les</b> (répéter le nom de l'animal cité par l'enfant dans l'item précédent) <b>moi ! Pourquoi est-ce qu'ils/elles te plaisent autant ?</b>	- Parce 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 argument)	012345
9. <b>J'ai bien aimé te parler, je vais devoir raccrocher maintenant. Merci pour ton aide !</b>	- 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.

Interventions de l'évaluateur	Exemples de réponses	Fonctions à observer	Score
<b>On va jouer avec des cubes.</b> L'examinateur donne les cubes à l'enfant et débute : <b>1. Fais-moi un pont.</b> Le clinicien peut inventer un autre mot.	- Ça veut dire quoi ? (5)	- Demande de clarification	012345
<b>2. Ça peut être une construction qui se trouve au dessus de l'eau, ça peut permettre de traverser une rivière.</b>	- Ah ! Comme un pont ! (5) - (Hochement de tête) (3)	- Nommer / Identifier - Montrer sa compréhension	012345
<b>3. Explique-moi pourquoi les gens n'habitent pas sur les ponts ?</b>	- Parce qu'il y a de la circulation sur les ponts et que ce n'est pas isolé. (4) - Ça pourrait inonder. (4)	- Argumenter (2 arguments) - Argumenter (1 argument)	012345
4. L'examinateur veut les cubes, il regarde l'enfant et dit : <b>Maintenant moi aussi j'aimerais bien construire quelque chose !</b> 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	012345
<b>5. Je vais construire une tour !</b> L'examinateur construit une tour en empilant les cubes. <b>Maintenant, voici un cube, j'aimerais que tu construises la même chose que moi.</b>	- 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	012345
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	012345
<b>7. Tu en connais toi ?</b>	- 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	012345
<b>8. Tu aimerais vivre en haut d'une tour toi ?</b> L'examinateur attend la réponse oui/non de l'enfant et demande : <b>Pourquoi ?</b>	- Non, j'aurais vite le vertige (5) - Non, parce que. (4)	- Répondre et Justifier - Répondre	012345

**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 tenuous 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'examineur
5	Réponse attendue adaptée à la situation d'énonciation et informative

