



HAL
open science

Comparaison de la pragmatique du langage entre des adolescents IMC/IMOC verbaux et non verbaux : mise en place d'une grille d'évaluation

Aurélie Gaglio

► To cite this version:

Aurélie Gaglio. Comparaison de la pragmatique du langage entre des adolescents IMC/IMOC verbaux et non verbaux : mise en place d'une grille d'évaluation. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01521769

HAL Id: dumas-01521769

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01521769>

Submitted on 12 May 2017

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.

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE DE NICE

Année 2009-2010

Comparaison de la pragmatique du langage
entre des adolescents IMC/IMOC verbaux et
non verbaux.

Mise en place d'une grille d'évaluation

Aurélie GAGLIO

Née le 29/04/1987

Sous la direction de :

Nelly COTTA, Orthophoniste et Chargée d'enseignement à l'école d'orthophonie de Nice

Sylvie VIVES, Orthophoniste

Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

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

Avec tout mon respect, je tiens à remercier Madame Nelly COTTA, de m'avoir fait l'honneur d'accepter de prendre la direction de ce mémoire et de m'avoir soutenue tout au long de ce travail. Cette étude n'aurait pu ni voir le jour ni aboutir sans vous. Votre professionnalisme et votre passion du métier sont sans conteste à l'origine de mon inspiration. Vous avez su me guider et m'encourager notamment lors des moments de doute et d'incertitude. Qu'il me soit permis de vous exprimer toute ma considération.

Un grand merci à Madame Sylvie VERNOUX-VIVES pour son précieux soutien et ses conseils avisés. Vous avez fortement influencé mes choix quant à l'orientation de ce mémoire. En plus de m'avoir encouragée et soutenue, vous avez su me guider sur le chemin de ce beau métier qui est celui d'orthophoniste. Soyez assurée de ma profonde reconnaissance.

Je tiens également à remercier tous les jeunes qui ont très gentiment accepté de participer à cette étude. Un grand merci à tous et à toutes pour votre extraordinaire collaboration, votre gentillesse et votre sincérité. J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler avec vous.

J'aimerais également remercier Mr DANDREIS qui m'a aimablement ouvert les portes de son établissement. Je voudrais mettre en avant la formidable dynamique de cette structure qu'est l'IEM ROSSETTI, ainsi que l'incroyable disponibilité des équipes.

Bien sûr je tiens à adresser toute ma reconnaissance aux orthophonistes de l'institut qui m'ont aidée dans mes investigations. Un grand merci à Sylvie B., Joëlle S., Pascale P., et Christine B.

Mes remerciements vont également à Madame Nadine RENAUDO, orthophoniste, pour son intérêt porté à mon travail. Je suis très sensible à votre participation à ce jury.

Il me tient à cœur de remercier mes parents, ainsi que Jacques et Jeanne, et ma sœur adorée Cécilia, pour leur amour, leur écoute, et leur soutien sans faille. Vous m'avez donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. J'espère que vous trouverez dans ce travail toute ma reconnaissance et tout mon amour. Je vous dois tout.

Un grand merci à mes merveilleux grands-parents pour leur soutien et leur dévouement. Merci pour tout ce que vous avez fait pour moi, vous êtes extraordinaires.

Merci à toi Cédric pour ton amour, ta patience, et ton soutien. Tu as su trouver les mots justes dans les moments de doute et d'incertitude, et faire preuve de compréhension. Ce travail symbolise le début d'une nouvelle vie pour nous...

Je tiens également à adresser mes remerciements à mes amis, à Nathalie, et à tous ceux qui ont, de près ou de loin, contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

<i>INTRODUCTION</i>	<i>1</i>
<i>PARTIE THEORIQUE</i>	<i>5</i>
<u>CHAPITRE 1 : LA PRAGMATIQUE</u>	<u>6</u>
I. LES ORIGINES LINGUISTIQUES	6
A. Le courant structuraliste	6
B. Le courant fonctionnaliste	8
C. Les théories énonciatives	12
II. QU'EST-CE QUE LA PRAGMATIQUE ?	14
A. L'histoire de la pragmatique	15
B. Les principales théories sur le fonctionnement du langage	15
a. La théorie des actes du langage	16
b. Les règles du discours de GRICE	20
c. Pragmatique et développement psychologique	21
C. Le développement des compétences pragmatiques	23
a. La «compétence pragmatique»	23
b. Les prémices de la pragmatique et le développement	24
III. PRAGMATIQUE ET PATHOLOGIE	28
A. Les troubles de la pragmatique	28
a. Sur le versant réceptif	28
b. Sur le versant expressif	29
c. Le comportement	30
B. Présentation de plusieurs tableaux pathologiques	31
a. L'autisme	31
b. Les traumatismes crâniens	32
c. La dysphasie sémantico-pragmatique	33
C. L'évaluation de la pragmatique	34
a. Quel intérêt ?	24
b. Les difficultés d'évaluation	35
c. Les outils d'évaluation	36

CHAPITRE 2 : L'INFIRMITE MOTRICE CEREBRALE L'INFIRMITE MOTRICE

D'ORIGINE CEREBRALE	37
I. GENERALITES	37
A. Les définitions	37
B. Les facteurs étiologiques	39
II. LES PROFILS CLINIQUES	40
A. Les profils topographiques	40
a. La monoplégie	40
b. L'hémiplégie cérébrale	41
c. La paraplégie	41
d. La diplégie spastique	41
e. La triplégie	42
f. La quadriplégie	42
B. Les profils symptomatiques	42
a. La spasticité	42
b. La dyskinésie	43
c. L'ataxie	44
C. Les troubles des fonctions supérieures	45
a. Les troubles praxiques	45
b. Les troubles gnosiques	46
c. Les autres troubles	47
III. LA PAROLE ET LE LANGAGE	48
A. Les troubles de la parole	48
B. Les troubles du langage	50
a. Les étiologies des troubles du langage	50
b. La dysphasie chez l'enfant IMC	53
c. L'enfant non verbal	54
C. Les troubles du langage écrit	55
a. La lecture	55
b. L'expression écrite	57
c. le graphisme	57
D. L'éducation thérapeutique du langage	58

IV. LA COMMUNICATION	59
A. La communication chez l'enfant verbal	59
B. La communication non-verbale	60
a. Définition de la communication non-verbale	61
b. La communication «augmentée et alternative»	63
c. Les outils à disposition	65
C. Les troubles de la pragmatique	69

PARTIE PRATIQUE _____ **72**

CHAPITRE 1 : RESSOURCES ACTUELLES CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT IMC _____ **73**

I. LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT IMC/IMOC	73
II. EXEMPLE D'UN INSTITUT D'EDUCATION MOTRICE : L'ITEM ROSSETTI	75
A. Présentation de l'institut	75
B. Le fonctionnement	76
C. La fin d'une prise en charge	77

CHAPITRE 2 : EXPERIMENTATION _____ **78**

I. ETABLISSEMENT DU GROUPE EXPERIMENTAL	78
A. La population	78
B. Présentation des enfants	79
II. HYPOTHESE DE TRAVAIL	90
A. Présentation de l'hypothèse de travail	90
B. Comment la vérifier ?	90
III. PROTOCOLE	91
A. Epreuve de langage spontané	92
B. Epreuve de narration d'un conte	94
C. Epreuve de description d'une image et invention de dialogues	97
IV. ELABORATION D'UNE GRILLE D'EVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES	100
A. Présentation du matériel existant	100
a. La Children's Communication Checklist de BISHOP	100

b. La grille d'observation de comportements pragmatiques de WEINRICH, GLASER et JOHNSTON _____	102
c. Le protocole d'identification des troubles pragmatiques de TATTERSHALL _____	102
d. Le Profil des Troubles Pragmatiques par MONFORT et JUAREZ _____	103
B. Remarques préliminaires à la mise en place de la grille _____	104
C. Présentation de la grille _____	105
<u>CHAPITRE 3 : ANALYSE</u> _____	114
I. ANALYSE QUALITATIVE DE L'EPREUVE DE LANGAGE SPONTANE _____	114
A. Résultats _____	114
B. Synthèse _____	126
II. ANALYSE QUALITATIVE DE L'EPREUVE DE NARRATION D'UN CONTE _____	128
A. Résultats _____	128
B. Synthèse _____	142
III. ANALYSE QUALITATIVE DE L'EPREUVE DE DESCRIPTION D'UNE IMAGE _____	146
A. Résultats _____	146
B. Synthèse _____	159
<u>CHAPITRE 4 : DISCUSSION</u> _____	163
I. SYNTHESE DES RESULTATS _____	163
II. CRITIQUES _____	171
A. La population _____	171
B. L'examineur _____	172
C. La méthode _____	172
<i>CONCLUSION ET PERSPECTIVES</i> _____	174

INTRODUCTION

Le langage parlé représente le mode de communication le plus couramment employé par l'être humain. Son apprentissage s'initie dès les premiers mois de la vie.

Néanmoins, l'apprentissage du langage constitue un phénomène complexe car il nécessite une maîtrise simultanée de plusieurs composantes : l'aspect formel de la langue d'une part, notamment la phonologie, la sémantique et la syntaxe, et l'aspect pragmatique d'autre part c'est-à-dire les règles d'usage qui gouvernent les usages de la langue en contexte. C'est par la connaissance de ces règles que les locuteurs pourront se comprendre. Le langage obéit à la fois aux mécanismes de la création linguistique, et à ceux de la socialisation.

Dans La spécificité du langage humain, Lambert écrit «*Le langage humain constitue certainement le plus complexe des systèmes de communication existant dans la biosphère. Il s'agit, en fait, de beaucoup plus -d'autre chose- que d'un simple outil permettant l'échange d'informations.*».¹

Ces dernières années, la phonologie, le lexique, la syntaxe et la sémantique (tant sur le versant expressif que le versant réceptif) ont fait l'objet d'études dites formelles. La situation énonciatrice était généralement négligée, et la fonction de communication des énoncés n'était pas prise en compte. Plusieurs auteurs ont développé une approche plus fonctionnelle en lien avec l'utilisation du langage en contexte. En effet, de nos jours, l'approche pragmatique connaît un essor important notamment dans le domaine des pathologies, et surtout dans le cadre des recherches sur le développement atypique du langage.

La pragmatique est une discipline jeune, au carrefour de nombreuses disciplines telles que la psychologie, la psycholinguistique, la neurologie, la psychiatrie, etc.

C'est à la fin du XXe siècle que l'on a vu naître un intérêt pour le développement du langage et de ses troubles au sein de la communication et des interactions sociales. Certains auteurs ont mis en évidence la conservation des aspects formels du langage alors que les

¹ DARDIER V., *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal Edition, 2004, p14.

aspects pragmatiques étaient altérés dans certaines pathologies. C'est l'utilisation du langage en contexte qui permettrait de mettre en évidence ces troubles. Les difficultés se situent dans la gestion des conversations, dans la construction des récits, dans la compréhension des formes complexes du langage, etc.

La perspective pragmatique enrichit la symptomatologie des troubles du langage qu'ils soient développementaux, en relation avec une pathologie neurologique, etc.

Au cours de notre stage avec des jeunes IMC/IMOC, nous avons pris conscience des difficultés massives de communication de ces sujets, et notamment de ceux que l'on considère comme «non verbaux». Nous avons donc réalisé qu'il serait intéressant de comparer la compétence pragmatique des sujets cérébrolésés ayant accès au langage parlé avec celle des sujets n'y ayant pas accès. D'où l'objet de ce travail.

Nous nous sommes donc donnés pour objectif d'élaborer une grille d'évaluation des habiletés pragmatiques auprès d'adolescents IMC/IMOC de façon à comparer les performances des sujets non verbaux à celles des sujets verbaux.

Avant de rendre compte de nos observations, nous nous proposons de faire un travail de synthèse concernant le domaine de la pragmatique d'une part, et l'infirmité motrice cérébrale et d'origine cérébrale d'autre part.

Ainsi, dans un premier temps, nous expliquerons en quoi consiste la pragmatique. Pour ce faire, nous aborderons l'évolution des théories linguistiques aboutissant à l'émergence des théories pragmatiques. Nous présenterons les principales théories sur le fonctionnement du langage et mettrons en évidence le développement des habiletés pragmatiques.

Nous évoquerons ensuite les troubles pragmatiques et les mettrons en évidence par la présentation de plusieurs tableaux pathologiques. Nous essaierons, enfin, d'expliquer l'intérêt de l'évaluation de la pragmatique dans notre pratique orthophonique.

Nous effectuerons également un travail de synthèse quant aux spécificités de l'infirmité motrice cérébrale ou d'origine cérébrale. Nous présenterons les différents profils cliniques et troubles associés. Nous mettrons évidemment l'accent sur les spécificités de la parole et du langage du sujet IMC/IMOC de façon à aborder au mieux les caractéristiques de sa communication. Nous finirons par envisager les troubles pragmatiques.

Dans un second temps, nous élaborerons une grille d'évaluation des habiletés pragmatiques. Celle-ci servira de base et de repère à toutes nos observations. Il sera également nécessaire de procéder à la confection de tableaux de communication afin de permettre une évaluation des compétences du sujet non verbal. Les sujets seront ensuite placés en situation au travers de trois épreuves : langage spontané, narration d'un conte, et description d'image.

Une analyse des résultats obtenus épreuve par épreuve sera alors proposée, pour finir par une mise en commun de l'ensemble des résultats et l'élaboration d'hypothèses.

«Si l'homme a besoin du langage, ce n'est pas seulement pour communiquer du sens, c'est en même temps pour écouter et reconnaître son existence».

Gao Xingjian

Extrait du discours de *Réception du Prix Nobel*

Prix Nobel de littérature, Décembre 2000

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :

LA PRAGMATIQUE

I. LES ORIGINES LINGUISTIQUES

Le langage est commun à tous les hommes, il n'y a de différences que dans les cultures. Il se caractérise par l'utilisation de signes, de symboles qui sont interprétés à partir de multiples conventions existant dans chaque langue. La linguistique correspond à l'étude des mécanismes du langage à travers les différentes langues parlées par les hommes.

La linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue.

Nous allons dans un premier temps tenter de mettre en évidence les grandes lignes des principaux courants linguistiques.

A. Le courant structuraliste

Ferdinand DE SAUSSURE dans son *Cours de Linguistique générale*, publié en 1916 à titre posthume, instaure les bases de la linguistique structurale.

SAUSSURE estime que l'objet privilégié de la linguistique est la langue, qui se trouve définie par opposition à la parole. La langue est «à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires».² Elle est donc un système de signes commun à l'ensemble des membres d'une communauté, un code partagé. Elle est définie comme un

² CHISS J-L., PUECH C., *Fondations de la linguistique. Etudes d'histoire et d'épistémologie*, 2^e édition, Duculot s.a., 1997, p68

système arbitraire, un système d'association et de coordination des sons avec les sens. Il s'agit d'un ensemble de conventions indispensables à la communication.

La parole, quant à elle, est «*un acte individuel de volonté et d'intelligence*»³, regroupant les actes d'usage de la langue. La linguistique structuraliste laisse de côté tous les paramètres individuels expliquant que la parole varie en fonction de chaque personne et chaque situation. Elle porte son intérêt sur la rigueur du système de la langue, du code.

Pour SAUSSURE, ce que doit privilégier la linguistique c'est le point de vue synchronique (mis en opposition au point de vue diachronique), c'est-à-dire considérer la langue en tant que système stable. En effet, il explique que lorsque le sujet parle, il fait usage d'un état donné de la langue sans tenir compte de son évolution, de son histoire. Le sujet n'a pas besoin de connaître l'état antérieur d'une langue pour pouvoir la comprendre. Avoir une perspective synchronique, c'est donc étudier un «*état de langue*»⁴, c'est-à-dire à un moment donné du temps.

SAUSSURE élabore également une théorie du signe linguistique dans le but d'explorer l'objet privilégié de la linguistique qui se trouve être, selon lui, la langue «*la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même*»⁵.

Il parle d'une entité à deux faces indissociables où le concept (le signifié) et l'image acoustique (le signifiant) sont inséparables. Le lien unissant le signifiant et le signifié est arbitraire, il repose sur une convention. Tous les usagers d'une langue doivent avoir une idée commune de la structure, celle-ci est imposée alors que son usage est libre et se fait par la parole.

Les signes se succèdent et sont en contact les uns avec les autres. Les formes linguistiques sont reliées entre-elles selon deux axes : l'axe paradigmatique qui est un axe de sélection (axe vertical) correspondant au choix des unités, et l'axe syntagmatique qui est un axe de combinaison (axe horizontal) correspondant à l'enchaînement des unités.

La rigueur de ces différentes approches a très certainement contribué à inscrire la linguistique au rang des disciplines scientifiques mais cette dernière a totalement exclu le sujet parlant. L'intérêt porté à l'étude formelle des systèmes et non à leur utilisation en situation concrète n'a pas fait l'unanimité. C'est à partir de la seconde moitié du XXe siècle

³ DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1966, p30

⁴ DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1966, p141

⁵ DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1966, p317

que certains auteurs ont élargi leurs travaux en réhabilitant l'importance des phénomènes individuels de la communication.

Noam CHOMSKY s'est opposé au courant structuraliste et a mis en évidence, au travers de la grammaire générative, la distinction entre compétence et performance. La compétence est la connaissance qu'a l'audi-locuteur de sa langue, c'est le savoir implicite. La performance est l'emploi de la langue dans des situations concrètes, c'est une activité linguistique.

La grammaire générative identifie toutes les langues accessibles à l'homme, CHOMSKY parle de grammaire universelle c'est-à-dire qu'un ensemble de règles grammaticales suffiraient à générer toutes les phrases d'une langue, et qu'il existe des règles communes à toutes les langues.

B. Le courant fonctionnaliste

JAKOBSON est l'un des initiateurs les plus influents du courant fonctionnaliste. Il définit la communication comme étant la transmission de signaux véhiculant une information d'un système à un autre en vertu d'un code commun. Ce théoricien considère que le langage a un but : il vise à réaliser l'intention d'exprimer et de communiquer. Il considère le langage comme moyen d'expression personnelle ou comme instrument d'action sur l'autre, et se détache de la conception trop étriquée de Saussure ne considérant que la parole. Il parle de «communication réciproque».

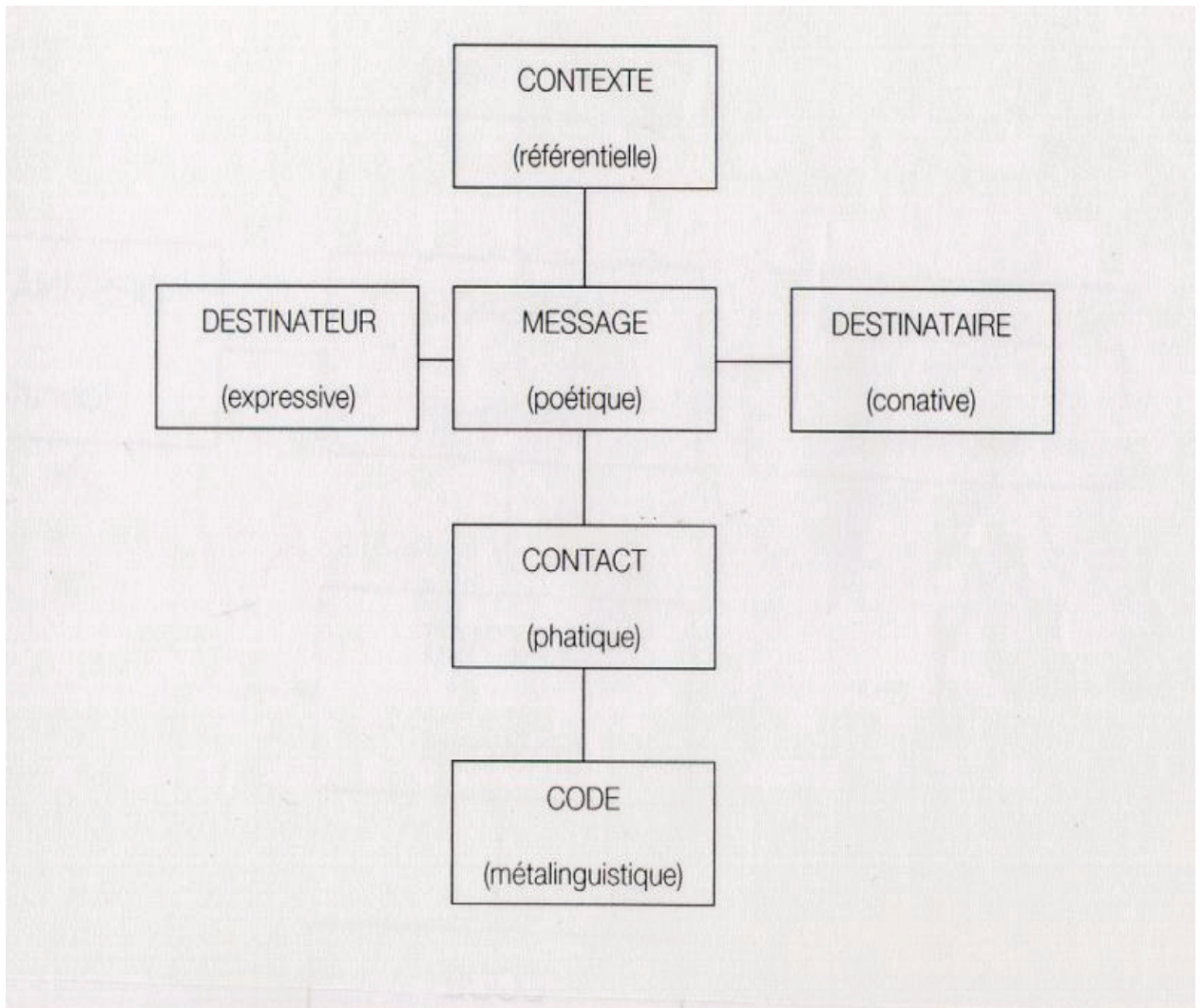
«Les essais qui ont été tentés de construire un modèle du langage sans relation aucune au locuteur ou à l'auditeur, et qui hypostasient ainsi un code détaché de la communication effective, risquent de réduire la communication à une fiction scolastique».⁶

⁶ JAKOBSON R., cité in *Bachmann*, Lindenfield, Simonin, 1981, p25

C'est par l'étude des phénomènes qui contribuent à une meilleure communication de l'information, en insistant sur l'aspect fonctionnel, qu'un schéma de la communication a pu être élaboré.

JAKOBSON définit six éléments nécessaires aux échanges : il considère l'émetteur, le récepteur, et le contexte comme étant des éléments toujours actifs dans la communication, et y ajoute trois outils de communication c'est-à-dire le message, le code, et le canal.

Schéma de la communication selon Roman JAKOBSON (1963)⁷



⁷ <http://tecfa.unige.ch/themes/comu/def/comu-def-tr2.html>

Quand je parle à un interlocuteur, je suis le destinataire du message qui est perçu par le destinataire. Le destinataire et le destinataire sont tous deux inscrits dans un contexte (verbal ou situationnel). Le message renvoie à un référent c'est-à-dire qu'il parle de quelque chose. Pour être compris, le message requiert un code qui doit être partagé par les deux locuteurs. La transmission se fera à condition qu'un contact s'établisse.

Le langage remplit plusieurs fonctions, JAKOBSON en définit six qu'il associe à chacun des six éléments:

- 1- La fonction émotive est orientée vers le destinataire. Celui-ci est susceptible de transmettre ses sentiments à l'égard de ce dont il parle.
- 2- La fonction conative est orientée vers le destinataire. Le message peut faire naître un certain comportement chez l'interlocuteur. On amène le destinataire à adopter un certain comportement par le message.
- 3- La fonction référentielle rattache le langage au référent, c'est-à-dire à la personne ou au sujet dont on parle. Le message transmet une information, il décrit le monde où chacun répercute sa perception de la réalité.
- 4- La fonction métalinguistique. Le message est centré sur le langage. Le langage est choisi comme objet même du message. Selon JAKOBSON, toute langue est utilisée dans sa fonction métalinguistique lorsque l'attention du locuteur porte sur la langue elle-même, le système, le code.
- 5- La fonction phatique vise à établir, prolonger, interrompre la communication, ou encore à vérifier si le contact est toujours établi. (Exemple : «n'est-ce pas ?» «allo»). Cette fonction vise à maintenir le contact entre l'émetteur et le récepteur.
- 6- La fonction poétique. Le message est centré sur lui-même, sur sa forme esthétique. La forme est tout autant considérée que le contenu. Le langage joue sur son propre code. Cette fonction met en évidence le côté palpable des signes. JAKOBSON donne l'exemple suivant : «*Pourquoi dites-vous toujours Jeanne et Marguerite et jamais Marguerite et Jeanne ? Préférez-vous Jeanne à sa sœur jumelle ?* » «*Pas du tout, mais ça sonne mieux ainsi*».⁸

⁸JAKOBSON R., rapporté par LOHISSE J., *La communication : De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., 2006, p75.

JAKOBSON a également porté un grand intérêt à la pathologie du langage, et c'est avec un regard de linguiste qu'il s'est intéressé notamment à l'aphasie. Sans prétendre éclairer les recherches d'un point de vue neurologique ou psychique, il a tenté de comprendre quels sont les procédés linguistiques impliqués dans ces pathologies. Il a ainsi contribué au développement de la psycholinguistique qui, depuis, connaît un développement considérable.

André MARTINET, quant à lui, part du principe que la langue doit être étudiée «*à partir de la réalité des usages*». Selon lui, la langue s'organise sur deux niveaux qui opèrent de façon différente. Les unités qui s'enchainent dans le discours ne s'enchainent pas de la même façon et au même niveau. Toutes les langues ont une double articulation en unités de sens et en unités de sons, tout en sachant que la relation sens/son est arbitraire.

MARTINET propose des unités de première articulation constituées de morphèmes ou monèmes. Ils représentent l'unité significative la plus petite. Ils ont un signifiant et un signifié, c'est-à-dire à la fois une face formelle et une face significative (un son et un sens).

Les unités de seconde articulation sont représentées par les phonèmes. Ils correspondent aux sons distinctifs propres à une langue, la substitution d'une unité distinctive par une autre provoque une différence de sens (exemple : ver/fer). Ils n'ont qu'un signifiant. Ce principe de substitution s'étend également aux autres éléments constitutifs de la langue comme les morphèmes, les mots etc., ils entretiennent entre eux des relations paradigmatiques et syntagmatiques.

Les signifiants résultent de la combinaison d'unités significatives et le message résulte de la combinaison d'unités distinctives.

Un énoncé peut être découpé en morphèmes, qui sont des signes linguistiques (unités résultant de la relation qui unit le signifiant et le signifié), lesquels peuvent également être découpés en phonèmes, qui sont des sons dont la fonction est purement distinctive.

A travers ses travaux, MARTINET met l'accent sur la communication la considérant comme fonction essentielle du langage, et notamment sur les échanges entre les locuteurs.

Selon lui, la langue se manifeste à travers le discours et les actes de parole. Elle sert de véhicule à la pensée.

C. Les théories énonciatives

Les bases de la linguistique énonciative résultent des travaux d'Emile BENVENISTE, étudiant l'acte même de produire un énoncé, et non plus simplement l'énoncé en lui-même.

La langue est étudiée dans son utilisation.

Selon BENVENISTE, l'emploi de la langue est une énonciation, c'est-à-dire un usage unique qu'un individu fait de sa langue. Cette énonciation s'observe à travers le discours, c'est-à-dire que par l'acte du discours, un locuteur indique sa relation à la langue et se l'approprie. L'énonciation est une accentuation de la relation discursive au partenaire. La structure que prend l'énonciation est un dialogue avec une source et un but. Le locuteur n'est plus un élément secondaire mais il devient central au sein de la communication.

Selon Benveniste, l'énonciation est un acte individuel qui va permettre l'expression de la langue. La situation d'énonciation nécessite donc un destinataire, un destinataire, et un contexte particulier.

L'énonciation est vue sous 3 dimensions :

- l'acte par lequel elle se manifeste : c'est l'utilisation de la langue par un locuteur.
- la relation : le locuteur utilise sa langue vers quelqu'un d'autre
- les instruments de l'accomplissement : l'énonciation nécessite une référence c'est-à-dire que les interlocuteurs partagent les mêmes connaissances pragmatiques et le même référent.

Selon lui, c'est dans l'usage de la langue qu'un signe existe car seuls les utilisateurs de la langue peuvent dire si tel signifiant a un sens. Ils sont tous distincts, uniques et en relation les uns avec les autres. BENVENISTE parle d'une langue comportant des «formes vides» que

chacun va adapter et auxquelles il va donner vie à travers son discours. L'ensemble des signes se trouve dans une relation paradigmatique (ils peuvent se remplacer les uns les autres).

La langue a une fonction sémiotique, elle est représentée par le signe qui est une propriété de la langue. Elle a la fonction de signifier. De même, elle a une fonction sémantique, c'est-à-dire celle de communiquer, elle est représentée par la phrase. La sémantique résulte d'une activité du locuteur qui met en action la langue.

Selon BENVENISTE, la langue a besoin d'être dans une relation d'intersubjectivité pour s'exercer et s'épanouir. Elle devient une condition sine qua non de l'existence même du langage. Il met l'accent sur le fait que «je» et «tu» constituent deux signes du système qui n'ont de sens que dans la parole. Pour lui, le «je» n'est pas une entité lexicale. Il ne peut exister qu'à travers l'instantanéité du discours, BENVENISTE parle de «*l'instance du discours*»; il renvoie à la réalité de celui-ci. Le «je» désigne le sujet dans un discours individuel à un moment donné.

Il explique que le «je» n'existe que s'il existe un «tu», c'est-à-dire que l'on n'est conscient de sa propre personne que par rapport à une autre personne. De plus, ce même «tu» devient à son tour «je» dans le discours de celui que moi j'appelle «je». Il s'agit du phénomène de réversibilité. Il y a écho, soit une relation mutuelle qui serait selon BENVENISTE au fondement de la subjectivité. Cette relation «je» / «tu» témoigne d'une complémentarité car l'un ne peut se concevoir sans l'autre : le «je» englobe l'autre au lieu de l'exclure.

La subjectivité est omniprésente dans le langage. BENVENISTE la considère comme une caractéristique intrinsèque et essentielle de celui-ci. Elle se définit comme la capacité du locuteur à se poser comme sujet et à utiliser la langue.

Cette théorie de la linguistique énonciative s'est largement précisée avec les théories d'Antoine CULIOLI, pour qui l'énonciation est déterminante dans l'emploi que chacun fait du langage. Pour lui, c'est elle « *qui commande tous les repérages par lesquels nous plaçons notre interlocuteur dans une situation de réception* »⁹.

⁹ SIOUFFI G., VAN RAEMDONCK D., *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal, 1999, p209

La linguistique énonciative introduit le destinataire mais tout en le laissant passif, le locuteur reste seul actif. C'est la linguistique pragmatique qui va reconnaître un rôle au destinataire et lui donner une réelle importance.

II. QU'EST-CE QUE LA PRAGMATIQUE ?

«Tout ce qui intéresse le linguiste, c'est ce qui caractérise les différents types de structures, nécessaires à tout locuteur, dans tout acte de parole. La pragmatique s'intéresse à l'utilisation des structures (telles que décrites par la linguistique), par un individu donné, dans une situation de communication déterminée», J-L. NESPOULOS (1992)¹⁰.

La compétence pragmatique est à dissocier de la compétence linguistique en tant que telle. En effet, cette dernière concerne la maîtrise du code de la langue, elle se situe donc dans une perspective structurale, tandis que la compétence pragmatique concerne l'utilisation fonctionnelle de ce code.

La pragmatique s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer. Elle est, au même titre que la phonologie, la sémantique et la syntaxe, une des quatre composantes du langage. Elle correspond à l'usage des structures linguistiques en situation de communication interindividuelle. En bref, elle se propose d'étudier tout ce qui implique la situation de communication, elle reflète l'aptitude à utiliser le langage pour communiquer.

¹⁰ FABIEN C., HUBRECHT H., « Pour une évaluation de la pragmatique dans le cadre d'un bilan initial du langage oral, chez des enfants âgés de 4 à 6 ans. Etablissement d'un outil permettant l'évaluation des habiletés pragmatiques. », Mémoire d'orthophonie, Lille, 2001, Université de Lille II, p 6.

A. L'histoire de la pragmatique

Le courant pragmatique émerge au début du XIXe siècle avec la théorie sémiotique du philosophe américain Charles PEIRCE. Celui-ci propose pour la première fois une définition triadique du signe (rupture avec la définition dyadique DE SAUSSURE) : représentamen (image sonore ou visuelle du signe) / objet (ce qui correspond au signe) / interprétant (signe équivalent ou plus développé créé chez celui à qui s'adresse le représentamen).

C'est en 1938 que Charles MORRIS, en référence à PEIRCE, prononça pour la première fois le terme «pragmatique» pour définir une discipline encore inexistante. Il est le premier à avoir mis en évidence les distinctions fondamentales entre syntaxe, sémantique et pragmatique, qui constituent selon lui les 3 principaux domaines du langage. Ainsi, à chaque matière est associé un objet propre délimitant son champ d'action : la syntaxe étudie la relation des signes entre eux, la sémantique étudie la relation des signes à ce qu'ils représentent, la pragmatique étudie la relation des signes à leurs utilisateurs (soit la relation représentamen/interprétant). MORRIS définit alors la pragmatique comme étant l'analyse de la relation existant entre les signes et les interprètes. Depuis PEIRCE et MORRIS, le langage est envisagé sous le modèle de la communicabilité où le sens est fonction de l'usage.

Chez les Anglo-Saxons, deux écoles de philosophie ont étudié le langage : la philosophie analytique d'un côté considérant le langage idéal, et de l'autre, la philosophie du langage ordinaire dont Ludwig WITTGENSTEIN en est l'un des principaux représentants. Ce dernier reconnaît l'existence de plusieurs fonctions du langage. Il est à l'origine du mouvement affirmant que communiquer est un acte bien plus complexe qu'énoncer des propositions. Il associe le langage à un jeu et à un ensemble de conventions entre les humains. Il accorde au langage la fonction de représentation du monde.

B. Les principales théories sur le fonctionnement du langage

De nombreux auteurs ont essayé de cerner ce que recouvre le terme «pragmatique». Alors que certains considèrent la pragmatique comme étant partie intégrante de la linguistique (la

pragmatique linguistique), d'autres la considèrent comme étant une science à part entière (la pragmatique cognitive). Nous allons tenter de présenter les principales approches de cette discipline.

a. La théorie des actes du langage

La théorie des actes du langage part du principe que parler c'est intégrer un énoncé dans un contexte, dans le but de le rendre compréhensible, mais également provoquer un changement d'état chez l'interlocuteur. La production d'un acte de langage c'est à la fois transmettre des informations et tenter d'agir sur l'interlocuteur. Lorsqu'il y a production d'un énoncé, il y a mise en relation de sa forme linguistique et des caractéristiques de la situation.

La Théorie des Actes de Langage met en lumière le principe d'intentionnalité qui est inhérent à toute production linguistique. «Dire» quelque chose c'est aussi «faire» quelque chose : affirmer, douter, promettre, refuser, demander, avertir etc.

A travers ses ouvrages, et notamment *How to Do Things with Words* (1962) dont la traduction française est parue sous le titre *Quand dire c'est faire*, John Langshaw AUSTIN a fortement influencé la philosophie du langage du XXe siècle et a établi les bases de la pragmatique contemporaine.

Pour lui, la signification des mots est influencée par le contexte dans lequel ils sont prononcés.

AUSTIN distingue, dans un premier temps, deux catégories d'énoncés : l'énonciation constative et l'énonciation performative. La première permet de décrire le monde ou un fait et correspond à dire quelque chose par le langage. L'énonciation constative peut être vraie ou fausse, c'est-à-dire vraie si les choses sont comme le dit l'énoncé ou fausse si elles ne le sont pas. Quant à la seconde, celle-ci n'a pas la fonction de représenter un état de choses mais d'accomplir un acte, et de l'accomplir par l'énonciation ; c'est faire quelque chose à l'aide du langage. La situation énonciative est créée au moment de la production des énoncés performatifs. Cette énonciation a une fonction sociale. Elle peut être réussie ou non.

Les énoncés constatifs appliquent un critère de vérité, il faut qu'il y ait concordance entre l'énoncé et l'état des choses, alors que les énoncés performatifs servent à faire quelque chose dans le monde et correspondent à des actes conventionnels ou institutionnels.

En raison d'une insuffisance de distinction entre énoncé constatif et énoncé performatif, AUSTIN va préciser l'existence d'énoncés performatifs explicites contenant un indicateur explicite et d'énoncés performatifs primaires qui ne contiennent pas d'indicateur explicite mais où l'ambiguïté peut être levée par le contexte.

L'analyse d'AUSTIN s'élargit ensuite à la notion générale d'acte de langage (speech act) où il distingue trois aspects : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire.

L'acte locutoire correspond à l'acte de dire quelque chose, «*l'ensemble de ce que nous faisons en disant quelque chose*»¹¹. Il peut se diviser en trois sous actes : l'acte phonétique correspondant à l'émission des sons, l'acte phatique correspondant au choix de mots dans le vocabulaire d'une langue, et l'acte rhétique correspondant à l'articulation d'un mot selon sa syntaxe. Cet acte recouvre le champ traditionnel de la linguistique.

L'acte illocutoire correspond à l'acte social effectué sur l'interlocuteur lors de la réalisation de l'énoncé, «*des énonciations ayant une valeur conventionnelle*»¹².

Ainsi, une première classification des actes illocutoires a pu être mise en évidence : les verdictifs, les exercitifs, les expositifs, et les comportatifs.

L'acte perlocutoire concerne les effets provoqués par l'énoncé sur l'interlocuteur, qu'ils soient intentionnels ou non, «*actes que nous provoquons ou accomplissons par le fait de dire une chose*». Ces effets dépendent du contexte dans lequel s'effectue la communication, de la situation, et agissent sur les sentiments et les pensées de cet interlocuteur.

La différenciation entre acte illocutoire et acte perlocutoire est difficilement remarquable mais AUSTIN insiste sur cette distinction en mettant en avant le caractère conventionnel de l'illocutoire. Celui-ci repose sur des règles et non des processus d'ordre psychologique. SEARLE approfondira cette idée par ses travaux.

¹¹AUSTIN J-L, *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970, p119

¹²AUSTIN J-L, *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970, p119

Le philosophe américain John SEARLE est l'un des principaux disciples et successeurs d'Austin. Il reprend et développe la théorie d'Austin dans deux de ses dimensions essentielles: les intentions et les conventions. En effet, on peut voir les actes de langage et les phrases par lesquelles ils sont accomplis comme un moyen conventionnel pour exprimer et réaliser des intentions. Cet aspect est déjà présent chez AUSTIN, mais c'est chez SEARLE qu'il trouve son plein développement.

Il va élaborer une théorie du langage fondée sur l'action, «*parler est une forme de comportement régie par des règles*»¹³, cette théorie étant complémentaire à l'idée que l'étude appropriée des actes de langage est aussi une étude de la langue (au sens saussurien).

SEARLE va mettre en évidence une importante distinction entre les règles constitutives et les règles normatives qui vont toutes deux conditionner les échanges entre deux interlocuteurs: les premières permettent d'établir de nouvelles formes de comportement alors que les secondes régissent des formes de comportement existant en dehors de ces règles. Le non respect de ces règles entraînerait selon SEARLE une altération de la compréhension. Ainsi, l'acte illocutoire est dépendant de plusieurs règles et conditionne la réussite de l'échange.

Une des principales contributions de SEARLE est d'avoir distingué ce qui relève de l'acte illocutionnaire, ce qu'il appelle «*le marqueur de force illocutionnaire*», et ce qui relève du contenu de l'acte, ce qu'il appelle «*le marqueur de contenu propositionnel*».

Searle propose d'élargir les propositions d'AUSTIN concernant les actes de langage et distingue quatre types d'actes pouvant être accomplis par un locuteur :

- L'acte d'énonciation correspond à l'énonciation de mots ou de phrases tout en respectant les règles grammaticales de la langue.
- L'acte prépositionnel correspond à la prononciation de mots en faisant référence à un objet. Le locuteur fait une prédication par rapport à cet objet, selon ses intentions et selon la situation.
- L'acte perlocutoire se définit par l'effet produit sur l'auditeur.
- L'acte illocutoire renvoie à l'acte social établi lors de la production d'énoncés celui-ci étant défini par des caractéristiques textuelles et contextuelles.

¹³ SEARLE J.R, *Les actes de Langage*, Paris, trad. H. Pauchard, Hermann, 1972, p48

Selon SEARLE, trois critères principaux permettent de définir un nombre limité d'actes illocutoires : leur différence de but ou de propos, leur différence au niveau de leur direction d'ajustement, la différence d'état psychologique exprimé. A chaque acte de langage, un état psychologique est mis en valeur.

Une classification précise des actes de langage a ainsi pu être mise en évidence par SEARLE et VENDERVEKEN :

- Les assertifs : le locuteur s'engage à fournir une vérité par ses propos (par exemple : l'assertion, le témoignage, la prédiction etc.).
- Les directifs : le locuteur souhaite ou exige l'exécution de quelque chose par son auditeur qui doit être en mesure de pouvoir l'effectuer (par exemple : le conseil, l'ordre). C'est le désir qui est exprimé.
- Les promissifs : le locuteur exprime la décision d'une conduite ou d'une action future à condition qu'il en ait réellement l'envie et que son auditeur le souhaite (par exemple : la promesse, le serment etc.). C'est l'intention qui est exprimée.
- Les expressifs : le locuteur exprime son état psychologique par rapport à un état du monde (par exemple : le remerciement, l'excuse). Il s'agit de l'état mental du locuteur.
- Les déclarations : le locuteur est en mesure de réaliser ses dires qui doivent être en lien avec la réalité du monde, et cela par leur accomplissement. Un nouvel état de chose est provoqué par l'énonciation (par exemple : la bénédiction).

D'après SEARLE et VENDERVEKEN, on peut retrouver cinq sources de variations dans une même catégorie d'acte de langage : le mode de réalisation d'une force illocutoire, les conditions du contenu propositionnel, les conditions préparatoires, les conditions de sincérité, et l'intensité de la force illocutoire.

Les actes de langage représentent ce que nous faisons pour produire un effet. Ils permettent de réaliser une des fonctions du langage. HALLIDAY en a défini sept (1973) :

- la fonction instrumentale permet de satisfaire un besoin ou obtenir un objet.
- la fonction interactionnelle permet un engagement du contact avec autrui, et s'applique à tout ce qui est convention sociale.

- la fonction personnelle correspond à tout ce que peut exprimer le locuteur quant à sa propre identité (par exemple : le jugement, le sentiment).
- la fonction régulatoire permet d'utiliser le langage pour obtenir une action de l'interlocuteur ; elle permet d'exercer un contrôle sur le comportement d'autrui.
- la fonction imaginative regroupe tout ce qui a trait aux jeux de langage.
- la fonction heuristique permet la réception du langage ; elle est employée afin d'obtenir des informations sur le monde.
- la fonction informative est utilisée quand le sujet cherche à communiquer une information (par exemple : l'explication, la réponse, la réflexion).

Selon HALLIDAY, le langage est déterminé par l'usage que chacun de nous en fait, alors que l'aspect social se retrouve dans l'organisation interne de la langue.

b. Les règles du discours de GRICE

Paul GRICE a proposé une analyse de la communication, selon laquelle le locuteur qui produit un énoncé a une double intention. Il a, en effet, l'intention de communiquer un contenu, mais également l'intention que la première intention soit satisfaite par l'interlocuteur. Communiquer c'est à la fois produire et interpréter dans un contexte donné ; contexte qui va donner la valeur aux signes.

Lorsque deux personnes s'engagent dans une conversation, elles doivent respecter ce que GRICE a appelé «*le principe de coopération*». Les deux interlocuteurs doivent s'accorder sur un certain nombre de règles communes pour pouvoir établir une situation de communication quelle qu'elle soit (par exemple : une dispute). Lors d'un échange, toutes les manœuvres ne sont pas possibles, un minimum d'entente et de coopération doit être établi entre tous les participants.

«Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagés»¹⁴.

¹⁴ GRICE H-P, *Logique et conversation*, Communication, 1979, 30, pp.57-72.

Toute discussion repose sur un certain nombre d'attentes. Ces dernières sont connues sous le nom de «règles de GRICE», règles que les locuteurs doivent respecter :

- la règle de quantité : savoir doser l'information en évitant le trop peu ou l'excès.
- la règle de qualité : exprimer une vérité ou alors spécifier lorsqu'il y a incertitude ou méconnaissance. Se donner les moyens de prouver ce qui est avancé.
- la règle de relation : avoir un discours approprié au contexte et à l'interlocuteur.
- la règle de manière : tenir un discours simple et clair, sans équivoque.

Lorsqu'un locuteur ne respecte pas l'une de ces règles, il produit un acte d'énonciation intentionnellement biaisé. Par exemple, le mensonge découle du non respect de la règle de qualité. A l'inverse, la promesse engendre le respect de la condition de sincérité. Le respect de ces règles va orienter l'interprétation des énoncés lors de l'échange. Ainsi, le destinataire devra à son tour ajouter des informations au contenu de l'énoncé pour comprendre ce que son interlocuteur lui communique. GRICE appelle cela des «*implications*».

On remarque que ces maximes sont en lien avec les théories précédemment développées. Elles représentent tout bonnement une façon différente d'envisager les éléments essentiels à l'acte de communication. GRICE a inspiré de nombreux auteurs tels que SPERBER et WILSON avec leur modèle de la pertinence.

c. Pragmatique et développement psychologique

La pragmatique du langage rejoint également certaines théories du développement telles que celles de VYGOTSKI ou de BRUNER.

Lev Sémionovitch VYGOTSKI place les facteurs sociaux au cœur de sa théorie. Selon lui, c'est à travers les interactions avec autrui que les fonctions supérieures de l'enfant se développent. La communication et les interactions enfant-adulte sont considérées par VYGOTSKI comme deux facteurs centraux dans le développement de l'enfant. D'après lui, le langage est un moyen de communication utilisé à des fins sociales et dont le but est d'influencer l'autre, c'est-à-dire que les signes linguistiques et non linguistiques sont utilisés dans le but d'agir sur autrui, «*la fonction initiale du langage est la fonction de*

communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage»¹⁵. L'acquisition du langage repose sur la mise en relation des règles sociales avec la structure du langage.

Selon lui, le langage est utilisé dans une activité communicative encouragée par l'adulte et la vie sociale, ainsi que dans une activité individuelle de façon à conceptualiser petit-à-petit la pensée de l'enfant. VYGOTSKY s'oppose ici à la pensée de PIAGET pour qui le langage est avant tout égoцентриque puis se tourne vers le monde extérieur dans un second temps.

Les travaux de Jérôme BRUNER mettent en avant le caractère fonctionnel du langage qui serait essentiel selon lui. Il souligne l'importance des interactions dans le développement des capacités de communication de l'enfant, et plus particulièrement les interactions adulte-enfant. Il parle de processus de collaboration entre l'adulte et l'enfant que ce soit pour le développement du langage ou plus largement concernant le développement humain. Pour lui, le développement humain se fait dans un contexte d'ordre culturel, c'est-à-dire que c'est par un contexte culturel que tout acte individuel prend sens.

Il appuie sa théorie sur les notions de «*savoir-faire*» et de «*compétence*». Le «*savoir-faire*» se construit dans le cadre contextuel de situations interactives, alors que la «*compétence*» est un ensemble de «*savoir-faire*» ainsi que leur application.

Il définit un échange entre deux individus comme étant une action conjointe qu'il qualifie de «*format*». Il s'agit de situations d'actions-échanges dont le but est de réaliser des fonctions pragmatiques fondamentales et ainsi permettre l'acquisition du langage (par exemple la transmission des constituants symboliques et conceptuels de la langue). Le format se constitue du fait de l'activité de deux interlocuteurs ayant une connaissance partagée des propriétés de communication, et permet ainsi la constitution d'un contexte partagé.

¹⁵VYGOTSKI LS., *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute (nouvelle édition), 1997, p105

BRUNER distingue quatre types de formats :

- l'attention conjointe : intention du locuteur d'attirer l'attention de son interlocuteur vers un objet, un état (par exemple la lecture d'un livre).
- l'action conjointe : activité conjointe de la mère et son enfant sur un objet extérieur (par exemple : les jeux de construction ou de démolition).
- les interactions sociales
- les «*pretend episodes*» («faire comme si», «faire semblant»). L'objet est utilisé de manière non conversationnelle.

C. Le développement des compétences pragmatiques

a. La «compétence pragmatique»

La compétence pragmatique est à dissocier de la compétence linguistique. Cette dernière a trait à la structure du langage (maîtrise du code) et laisse de côté la valeur sociolinguistique, alors que la compétence pragmatique concerne son utilisation fonctionnelle. «*La linguistique ne s'intéresse pas à la communication*» (NESPOULOS 1986)¹⁶.

Il apparaît très délicat et complexe de définir précisément ce en quoi consiste la pragmatique. De ce fait, il en est de même pour la signification de la «*compétence pragmatique*». Certains parleront de façon très globale de «*compétence communicative*», alors que d'autres tenteront de distinguer d'une part la composante conversationnelle, et d'autre part la composante discursive. Alors que la première est liée à la faculté de «faire la conversation», la deuxième s'attache davantage à la capacité de produire et comprendre un énoncé.

La «*compétence pragmatique*» est la capacité à choisir un énoncé (un contenu, une forme, une fonction) adapté au contexte. Elle requiert une maîtrise d'habiletés spécifiques

¹⁶ ESTIENNE F., PIERART B., *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*, Paris, Masson, 2006, p89

(exemple : la maîtrise des tours de parole, des changements de thèmes etc.), ainsi qu'une maîtrise d'habiletés cognitives (exemple : le traitement des informations, la compréhension de la pensée d'autrui).

Elle renvoie aux notions de cohérence et de cohésion, ainsi qu'au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis ; elle s'inscrit dans les interactions.

NINIO et SNOW se sont intéressés au développement de la compétence pragmatique, et notamment aux étapes de développement des relations existant entre la forme des énoncés et le contexte de communication. Ils ont ainsi mis en évidence 7 points (1996) :¹⁷

1. l'acquisition des intentions communicatives et le développement des expressions linguistiques.
2. le développement des capacités conversationnelles, de la capacité à dialoguer (exemple : gérer les tours de parole).
3. le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours (exemple : maîtrise du temps des verbes).
4. l'acquisition des termes déictiques.
5. le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (cf : les actes de langage).
6. l'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement définies.
7. les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage (exemple : l'étayage de l'entourage).

b. Les prémices de la pragmatique et le développement

Le bébé est capable de communiquer bien avant de prononcer ses premiers mots. D'après HALLIDAY, l'enfant est capable de se construire des modèles de langage pouvant fonctionner dans différents contextes dès l'âge de 8 mois, et cela grâce aux échanges de plus en plus complexes avec l'adulte. D'après lui, les principales fonctions de la communication sont déjà présentes au stade préverbal.

¹⁷ PIERART B., *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2005, p154

HALLIDAY dégage deux phases dans l'évolution des productions de l'enfant :

- phase 1, entre 9 et 16 mois et demi : il y a absence de combinatoire entre les mots et les gestes. Les productions de l'enfant sont en lien avec les fonctions suivantes : instrumentale, interactionnelle, personnelle, régulateur, imaginative, heuristique (cf. paragraphe sur les actes de langage d'après Halliday).
- phase 2, entre 16 mois et 22 mois et demi : il y a apparition d'une combinatoire entre les mots et les gestes, et de la fonction informative (cf. paragraphe sur les actes de langage d'après HALLIDAY). Un énoncé peut, à ce stade, être combiné de deux fonctions.

On note alors deux types de fonction :

-la fonction pragmatique (combinaison des fonctions instrumentale, régulateur, et interactionnelle). Elle est liée au langage comme moyen d'action sur le monde.

-la fonction mathétique (combinaison des fonctions personnelle, heuristique, et imaginative). Elle est liée au langage comme moyen d'apprentissage.

Comme le précise Marc MONFORT en référence à SNOW (1977), certaines caractéristiques du dialogue trouvent leurs origines dans les « proto-conversations ». Il explique, en effet, que le tour de parole, le contact oculaire, et l'attention conjointe se développent au cours de situations particulières telles que l'allaitement, l'habillement, ou encore la toilette. Les premiers épisodes d'attention conjointe commenceraient aux alentours du 4^e - 5^e mois. Vers le 6^e mois, le bébé serait capable de regarder attentivement la personne qui parle.

La communication référentielle, c'est-à-dire la capacité à véhiculer des informations concernant un objet ou un événement, trouverait son origine au stade préverbal. D'après BUTTERWORTH et GROVER¹⁸, elle émergerait de l'interaction mère-enfant dans l'établissement d'une référence émotionnelle commune. La mère tenterait de faire réagir son enfant par l'intermédiaire de comportements affectifs tels que le balancement des bras, l'utilisation de mimiques, etc., ce qui permettrait le développement d'une attention mutuelle

¹⁸GARITTE C., *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 1998, p104

entre la mère et l'enfant. Ces séquences interactives favoriseraient selon ces auteurs le développement de la communication référentielle.

Avant l'âge de 6 ans, il semble difficile pour l'enfant de pouvoir être suffisamment informatif pour permettre à son interlocuteur de distinguer deux référents. C'est à partir de 7 ans que l'enfant va pouvoir évaluer efficacement les besoins informatifs de son interlocuteur en dosant la quantité d'informations à donner.

Les règles de conversation font leur apparition dès les premiers mois de la vie à travers les interactions adulte/enfant. Mais ce n'est qu'à partir de l'âge de 4 ans environ que ces règles sont respectées par l'enfant. Il en est de même concernant le maintien d'un thème précis en conversation, qui n'est possible qu'à partir de l'âge de 5 ans. Ce n'est qu'à partir du moment où l'enfant acquerra la faculté de se mettre à la place de l'autre (l'intersubjectivité) qu'il pourra comprendre et commencer à maîtriser les règles conversationnelles.

Le développement des capacités pragmatiques (d'après Dardier en 2004)¹⁹

(ADAMS, 2002)

Thèmes	Age d'apparition
Alternance des tours de parole	8-9 mois
Intention communicatives prélinguistiques	12 mois
Développement rapide des actes de communication	Entre 14 et 32 mois
Alternance des tours de parole	Stabilisé entre 2.6 ans et 3.6 ans
Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte	A partir de 2 ans
Clarifications	A partir de 2 ans
Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur	A partir de 2 ans
Usage des premières formes de politesse	A partir de 2 ans
Inférer l'information à partir de récits	Entre 3 et 4 ans
Usage de divers actes de langage	Entre 3 et 4 ans
Inférer des significations indirectes	Entre 4 et 6 ans
Restituer le thème central d'un récit	Entre 5 et 7 ans
Habilités métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans
Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans
Bon usage de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans
Pertinence et efficacité dans la communication	A partir de 9 ans
Usage complet des formes de politesse	A partir de 9 ans
Amélioration de la cohésion du discours	De 9 à 12 ans
Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à l'âge de 17 ans

¹⁹ DARDIER V., *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal Edition, 2004, p83

III. PRAGMATIQUE ET PATHOLOGIE

Dans le domaine de la pathologie du langage, l'intérêt a d'abord porté sur l'aspect formel du langage axant davantage les observations du côté de la syntaxe et de la phonologie. Petit-à-petit, les préoccupations se sont élargies au domaine de la linguistique fonctionnelle et pragmatique en accordant un intérêt tout aussi grand à l'usage du langage en contexte. A partir de là, des champs nouveaux d'observations et de recherches ont pu être envisagés, ouvrant ainsi de nouveaux horizons et élargissant les domaines d'action en pratique orthophonique.

A. Les troubles de la pragmatique

a. Sur le versant réceptif

Même si les altérations pragmatiques semblent se manifester plus particulièrement sur le versant expressif, le versant réceptif n'est pas épargné pour autant. En effet, les deux versants restent très liés, les troubles de sortie étant souvent associés à des difficultés d'entrée.

Le sujet ne tient pas compte du contexte dans lequel se déroule une conversation. Il ne prend en compte ni l'intention communicative de son interlocuteur ni son message. Bien souvent, l'intonation est mal interprétée voire ignorée, tout comme les commentaires et les interventions extérieurs concernant le sujet lui-même. Il montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui et apparaît très peu sensible aux états ou ressentis des autres. A l'inverse, il peut apporter beaucoup d'importance à certains détails et être très sensible à certains stimuli tels que les bruits, les odeurs etc.

Le questionnement n'est souvent pas compris entraînant des réponses par «oui» ou «non», des écholalies ou des persévérations (par exemple à la question «Quel est ton prénom ?», l'enfant répondra : «Quel est ton prénom» ou bien «oui»).

On se trouve face à des sujets n'ayant pas accès à certains types de pensée tels que le second degré, l'humour, l'ironie, le sarcasme, le mensonge, la métaphore etc., ce qui entraîne des comportements ou des réponses étranges car inadaptés.

b. Sur le versant expressif

Le sujet répond souvent par des phrases toutes faites ne prenant en compte ni le contexte ni l'interlocuteur. Ses réflexions ou réponses sont inadaptées ce qui entraîne un discours peu cohérent. De plus, on relève des troubles de l'informativité du fait d'un discours pauvre, plaqué et de réflexions inutiles.

On note des difficultés d'initiation de conversation et un non respect des règles de celle-ci. En effet, le sujet ne tient pas compte de l'information donnée par son interlocuteur, et a tendance à changer de sujet brusquement sans utiliser de formules appropriées. Il éprouve des difficultés à gérer les changements de thèmes et ne prend pas l'initiative d'en introduire de nouveaux.

La gestion des tours de parole est problématique. Elle exige le respect de règles telles que l'alternance des tours de parole, leur chevauchement ou non, les relations de dépendance sémantique entre les tours, les initiations et les réponses adaptées à celles-ci. Dans ce cas, tout est bousculé. Les prises de parole sont mal gérées, soit par une absence de réponse soit par des prises de parole excessives. Il peut y avoir redondance des réflexions et questions à propos d'informations dont le sujet dispose déjà.

Lorsqu'il y a mauvaise gestion des tours de parole, cela entraîne des pannes conversationnelles (cf. «le principe de coopération conversationnelle» de GRICE). La superposition de deux tours de parole est l'une des plus courantes. Lorsque le locuteur se trouve confronté à une panne, il doit pouvoir être en mesure de poser une question afin de

demander une clarification de la situation. Son interlocuteur doit pouvoir lui répondre afin de rendre pertinent son énoncé initial. Or, ce comportement est impossible chez des sujets présentant des troubles de la pragmatique. Ils ne peuvent demander ni éclaircissement ni clarifier une situation. Il s'installe alors des quiproquos et des incompréhensions qui ne semblent pas inquiéter ou surprendre le sujet. La bonne transmission d'un message n'est pas vérifiée.

Souvent, le sujet ne tient pas compte des particularités de son interlocuteur telles que l'âge, le sexe, le milieu socioculturel, le degré de familiarité, etc., ce qui entraîne un discours inapproprié et parfois mal placé voire impoli.

On note une altération de la prosodie : ton monotone, prosodie maniérée, intensité trop forte ou trop faible. Le sujet parle souvent seul et a un discours répétitif voire des stéréotypies verbales dans certaines situations. Lors d'une conversation, le regard peut être fuyant et la mimique inappropriée. Il peut également y avoir des stéréotypies motrices.

c. Le comportement

Marc MONFORT parle d'un retard de certains apprentissages sociaux tels que la coquetterie, la pudeur, ou la timidité, ainsi que d'une hygiène et d'une minutie souvent exagérée chez ces sujets.²⁰

Etant donné les difficultés engendrées par les troubles pragmatiques, les relations sociales et les comportements s'en trouvent évidemment affectés. L'enfant ou l'adulte peut passer pour un individu «bizarre» et être considéré comme différent des autres. Il peut parfois subir des moqueries et être laissé de côté par l'entourage car il est difficile d'établir un contact avec lui.

Bien souvent, le sujet souffrant de ces troubles ne montre aucun intérêt pour l'autre, l'ignore et ne l'intègre à aucun moment dans une relation. Il ne montre ni compassion ni sentiment, et peut parfois aller jusqu'à refuser un contact physique.

²⁰ MONFORT M., JUAREZ A., MONFORT JUAREZ I., *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Entha Ediciones, 2005, p37, p39.

B. Présentation de plusieurs tableaux pathologiques

a. L'autisme

Dans le cadre de l'évaluation et la prise en charge de l'autisme, la pragmatique est, depuis plusieurs années, largement prise en compte permettant ainsi d'aller au-delà des aspects formels du langage.

Rappelons que l'autisme est un désordre développemental sévère caractérisé par une triade de symptômes composée des troubles de la socialisation, de la communication, et du comportement. D'après la DSM IV, les troubles autistiques se résument en trois grands points :²¹

- l'altération qualitative des interactions sociales
- l'altération qualitative de la communication
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

Les troubles du langage varient selon les cas, pouvant aller d'une absence totale de langage verbal à un fonctionnement globalement préservé, en passant par des stéréotypies et des écholalies. Les difficultés communicatives ne se limitent pas au versant langagier mais concernent également la communication non verbale, les interactions ou le jeu.

Les personnes autistes présentent des difficultés d'accès à la communication fonctionnelle basée sur les échanges et le partage. Par ses recherches, WETHERBY a montré que les autistes produisent autant d'actes communicatifs que la personne tout-venant, mais que ces productions sont employées à des fins environnementales et très peu à des fins d'attention conjointe²². Cela explique les difficultés à interagir avec l'entourage ainsi que le retard dans l'acquisition du langage.

²¹ <http://www.cra-rhone-alpes.org/spip.php?article15>

²² www.cra-rhone-alpes.org/IMG/ppt_Evaluation.ppt

On relève un certain nombre de troubles pragmatiques chez les personnes autistes même si les capacités linguistiques sont globalement bien préservées chez les autistes de haut niveau. Ces troubles semblent étroitement liés au déficit des interactions sociales auquel les enfants autistes se trouvent confrontés. Les études mettent en avant les difficultés en situation de conversation ainsi que les difficultés de compréhension de certaines formes de langage.

L'engagement dans une conversation, le respect des tours de parole, les changements de thèmes, la prise en compte des propos de l'interlocuteur et de ses intentions constituent de véritables difficultés et entraves à la communication. Le discours est peu informatif. L'accès à l'humour, l'ironie, au sens figuré est impossible, ainsi que l'expression des sentiments.

Souvent, le ton employé est inadapté à la formulation (par exemple, utilisation de la forme interrogative pour une affirmation), le sujet parle seul et ne tient pas compte de son interlocuteur. La communication gestuelle est très pauvre, et les mimiques faciales peuvent être réduites ou au contraire exagérées. Le contact oculaire est rare et fugitif, ou parfois totalement absorbant.

Même si l'approche formaliste reste essentielle quant à l'évaluation des difficultés rencontrées par les enfants autistes, il apparaît intéressant et nécessaire de se pencher sur l'aspect pragmatique étant donné la précocité et la spécificité des troubles rencontrés dans cette pathologie.

b. Les traumatismes crâniens

Suite à un traumatisme crânien cérébral grave, les conséquences neuropsychologiques peuvent être importantes notamment au niveau du comportement social. En ce qui concerne le domaine langagier, on note des difficultés dans l'organisation du discours narratif et conversationnel que ce soit au niveau expressif ou réceptif.

A long terme, les troubles du comportement social persistent entraînant des troubles de la personnalité ainsi que des troubles émotionnels. Les rapports sociaux se caractérisant le plus souvent au travers des échanges verbaux, il semble intéressant de présenter une analyse des

troubles du discours qui en découlent en rapportant quelques travaux effectués tout au long de ces quinze dernières années.²³

Des études ont mis en évidence des difficultés à produire, comprendre et interpréter de façon appropriée le langage non littéral, indirect ou figuré avec des difficultés en ce qui concerne les énoncés indirects, les métaphores, l'ironie etc.

Les thèmes sont mal gérés, et les changements parfois incohérents. Le sujet cérébro-lésé souffre souvent d'un manque du mot entraînant des difficultés à faire des liens entre les idées, la cohésion textuelle s'en trouve alors affectée. L'absence de référent, les faux départs et les interruptions brusques entraînent des ambiguïtés et un discours incomplet. Le sujet cérébro-lésé éprouve des difficultés à demander des informations supplémentaires concernant un thème précis, ainsi que des difficultés dans la formulation de requêtes. Le discours est bien souvent simplifié et bref étant donné les difficultés d'argumentation et d'imagination de ces patients. Le discours indirect pose également de gros problèmes obligeant le patient à la reformulation vers une structure directe.

En bref, les productions de ces patients laissent une impression de confusion, de manque de clarté, de désorganisation et de manque d'efficacité.

c. La dysphasie sémantico-pragmatique

Les enfants présentant une dysphasie sémantico-pragmatique possèdent un langage expressif verbal fluide. Les énoncés qu'ils produisent sont syntaxiquement corrects et phonologiquement intacts. A première vue, ces enfants produisent un langage correct. HAGBERG nomme cette dysphasie le «*cocktail party syndrom*» (1962).

Mais si l'on y regarde de plus près, on constate que le langage est très peu communicatif et très souvent inadapté aux situations. Il y a une atteinte de la fonction de formulation. On note un trouble majeur de la pragmatique avec une difficulté voire une impossibilité à adapter le discours au contexte.

²³ BERNICOT J., TROGNON A., GUIDETTI M., MUSIOL M., *Pragmatique et psychologie*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, 362p.

En effet, le langage n'est adapté ni à la situation ni à l'interlocuteur. Il y a rupture entre le fond et la forme, ce qui entraîne un discours peu cohérent. Le lien au contexte n'est pas assuré et la plupart du temps, le thème du discours n'est pas suivi. Les tours de parole ne sont pas respectés et les interventions de l'enfant ne sont pas adaptées au sujet engagé.

La compréhension d'un discours produit par l'interlocuteur dans le cadre d'une conversation est altérée. Ces enfants réagissent souvent aux questions par des réponses non pertinentes.

On se trouve face à des enfants parlant souvent seuls, employant très peu le paraverbal. Leur discours est constitué de formules plaquées, de processus associatifs étranges. On comprend les mots mais pas le sens. Le discours est émaillé de persévérations avec parfois des écholalies et un jargon. Le langage est perçu comme pédant car il y a utilisation d'un vocabulaire complexe et sophistiqué. Ils n'ont pas accès à certains types de pensée tels que le second degré ou la métaphore.

Ce sont des enfants qui semblent très psychotiques étant donné la sévérité de l'atteinte de la fonction de communication. Pourtant, ils n'ont aucun trouble de la personnalité. Pour certains auteurs, ce type de dysphasie relève davantage du versant relationnel que du versant langagier.

C. L'évaluation de la pragmatique

a. Quel intérêt ?

La plupart des tests d'évaluation du langage en orthophonie s'intéressent davantage à l'aspect formel de celui-ci. Il est bien évident que cet aspect doit absolument être pris en compte, néanmoins, on se trouve rapidement limité par rapport aux informations que cela nous apporte.

Un des buts principaux du langage est de permettre à tout individu de pouvoir communiquer. En cela, il semble important de pouvoir dresser le profil de communication d'un sujet de façon claire et précise, et la plus complète possible.

L'évaluation de la pragmatique permet d'apprécier la capacité communicative d'un individu en contexte. On peut ainsi se rendre compte que certains sujets limités au niveau de leur expression peuvent manifester des capacités pragmatiques tout à fait satisfaisantes, et à l'inverse, être confrontés à des personnes avec une expression orale mais présentant de grandes difficultés à communiquer de manière efficace.

Il semble donc important et nécessaire de pouvoir combiner une analyse formelle et une analyse fonctionnelle de façon à obtenir une évaluation complète et informative quant au niveau de langage d'un individu.

N'importe quelle stratégie de rééducation doit être en mesure de tenir compte de *«la pragmatique intégrée (qui) recense les formes linguistiques dont la signification est pragmatique plutôt que descriptive et (qui) explicite leur signification en leur assignant des conditions d'emploi»*²⁴.

C'est pourquoi depuis une vingtaine d'années, l'étude de la pragmatique connaît un essor important dans l'étude des pathologies de la communication.

b. Les difficultés d'évaluation

L'obstacle que l'on rencontre lorsqu'on parle de difficulté d'ordre pragmatique est de savoir si l'on parle de différence, de déficience, de trouble, ou bien encore de tout cela à la fois.

Il apparaît difficile d'évaluer de façon globale la compétence pragmatique d'un individu. En effet, on se trouve confronté à l'absence de normes précises concernant le développement des différentes composantes de cette compétence. Toute démarche de présentation d'un diagnostic précis concernant les troubles pragmatiques d'un sujet est donc rendue délicate.

Néanmoins, le langage étant, avant tout, un moyen de communication, les éléments pragmatiques le composant doivent être évalués lors d'un diagnostic.

²⁴ Ecrit par RECANATI et rapporté par METELLUS J., Pragmatique et rééducation en gériatrie, *Rééducation Orthophonique*, 1986, Juin, Volume 24, n°146, pp123-126

«Il est fort possible que les variables pragmatiques soient si nuancées et relatives - du fait des contraintes, des buts et des intentions uniques de chaque acte de parole et de ses participants -qu'on ne puisse jamais les évaluer avec précision», écrit Laurence M. HILTON.²⁵

D'après elle, les difficultés pragmatiques du langage ne seraient en réalité que des «*comportements contextuels*» atténuant l'efficacité d'un acte locutionnaire ou le rendant moins adapté à l'effet souhaité. Il en découle toute la difficulté d'analyse et d'évaluation de la pragmatique étant donné que chaque acte de parole est un acte individuel, où seul le locuteur maîtrise l'ampleur de ses propos.

A l'heure actuelle, nous ne disposons pas d'outils évaluant la pragmatique de façon systématique pour toutes les pathologies du langage. Le peu de matériel à disposition se limite à certaines pathologies et surtout à des tranches d'âges bien précises, souvent chez le petit enfant. Il est encore difficile d'identifier et définir clairement quelles sont les dimensions pragmatiques les plus évidentes et les plus superficielles.

c. Les outils d'évaluation

Un test de langage doit permettre au clinicien de comparer les performances d'un sujet à celles d'une population de référence. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la compétence pragmatique est dépendante du contexte. Il semble ainsi difficile d'imaginer une évaluation de la pragmatique à travers des procédures formelles et donc décontextualisées. Une standardisation d'un test strict à grande échelle apparaît comme une opération délicate pour un fonctionnement étroitement lié au contexte, tel que la compétence pragmatique. Dans ce cas, il semble nécessaire de compléter tout test par l'observation du langage et du comportement spontanés de l'enfant.

Actuellement, nous disposons de tests psychométriques de la compétence pragmatique, d'inventaires des habiletés pragmatiques, ainsi que de systèmes de codification pour analyser les interactions verbales.

²⁵ HILTON L.M., Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non-psychométriques, *Glossa*, 1989, pp14-20

CHAPITRE 2 :

L'INFIRMITE MOTRICE CEREBRALE

L'INFIRMITE MOTRICE D'ORIGINE

CEREBRALE

I. GENERALITES

La paralysie cérébrale constitue la première cause de handicap moteur chez l'enfant. Elle concerne environ 1 nouveau-né sur 450 en Europe soit 1800 nouveau-nés. En France, 125000 personnes sont concernées.

L'infirmité motrice d'origine cérébrale représente environ 2,14/1000 des naissances, et l'infirmité cérébrale au sens strict environ 0,6/1000.²⁶

A. Les définitions

Les limites et la définition de la paralysie cérébrale ont subi de nombreuses modifications au cours des années à la guise des courants de pensées, des concepts, de l'évolution des moyens d'exploration etc. Encore aujourd'hui, la théorie tend à évoluer vers de nouveaux concepts et nouvelles considérations.

Toujours est-il que la définition collective internationale la plus récente concernant la paralysie cérébrale est celle de ROSENBAUM et Al en 2007 ²⁷:

²⁶ <http://www.imc.apf.asso.fr/spip.php?article57>

²⁷ <http://www.lafondationmotrice.org/fr/content/qu%E2%80%99est-ce-que-la-pc>

«Paralysie Cérébrale (PC) est un terme qui désigne un groupe de troubles permanents du développement du mouvement et de la posture, responsables de limitations d'activité, imputables à des évènements ou atteintes non progressives survenus sur le cerveau en développement du fœtus ou du nourrisson. Les troubles moteurs de la paralysie cérébrale sont souvent accompagnés de troubles sensoriels, perceptifs, cognitifs, de la communication et du comportement, par une épilepsie et par des problèmes musculo-squelettiques secondaires».

Les termes «infirmité motrice cérébrale» (IMC) ou «infirmité motrice d'origine cérébrale» (IMOC) sont la traduction française du terme anglosaxon «Cerebral Palsy» (PC) ou «paralysie cérébrale», terme moins répandu en France mais d'utilisation mondiale.

L'IMC est le résultat de lésions cérébrales précoces survenant dans la période anté, néo ou postnatale, c'est-à-dire de la conception jusqu'à l'âge de 2 ans environ.

Guy TARDIEU proposa dans les années cinquante une définition de l'IMC pour définir une catégorie particulière à l'intérieur de la paralysie cérébrale. Il définit les enfants IMC comme étant des individus avec un trouble moteur d'origine cérébrale et un quotient intellectuel supérieur à 70.

«Lésions (...) pouvant s'accompagner d'atteintes sensorielles et d'atteintes partielles des fonctions supérieures à l'exception d'une déficience intellectuelle», (TARDIEU 1969).²⁸

On a alors une distinction entre l'IMC et l'IMOC, l'une avec un Quotient Intellectuel intact, et l'autre avec un retard mental. Cependant, cette distinction n'est pas parfaite et soulève à l'heure actuelle de nombreuses interrogations.

L'IMOC est actuellement considérée comme une atteinte de l'efficacité mentale associée à des troubles moteurs. Elle englobe toutes les atteintes cérébrales survenant avant l'âge de 6 ans. Elle est proche du polyhandicap.

Que l'on considère l'IMC ou l'IMOC, on parle toujours de lésions cérébrales irréversibles, stabilisées et non évolutives, survenues dans la période périnatale, et non héréditaires. Il s'agit d'accidents intervenant sur un cerveau en maturation.

²⁸ <http://www.lafondationmotrice.org/fr/content/qu%E2%80%99est-ce-que-la-pc>

Le handicap moteur constitue l'une des principales séquelles et est associé, à des degrés variables, à des troubles de la posture et du mouvement. Il s'agit de désordres moteurs entravant la réalisation partielle ou totale des mouvements, et/ou au maintien des postures. Les troubles moteurs sont non immuables c'est-à-dire qu'il peut y avoir amélioration ou aggravation selon la précocité et le type de prise en charge effectués. Des troubles au niveau des fonctions supérieures sont fréquemment notables, on parle de troubles praxiques, perceptifs, sensoriels etc., où les facultés cérébrales sont suffisamment conservées chez l'IMC et beaucoup plus altérées chez l'IMOC.

B. Les facteurs étiologiques

De nombreux facteurs étiologiques peuvent être à l'origine d'une IMC-IMOC. Les causes peuvent intervenir dès la conception, lors de la gestation, lors de la naissance, ou au cours des premiers mois de vie.

La prématurité (naissance avant 37 semaines d'aménorrhée) concerne plus de 20% de la population des IMC. Le risque est d'autant plus grand que la naissance est précoce, c'est-à-dire que plus la période de gestation est courte, plus le risque d'avoir des troubles neurologiques est élevé. Les naissances prématurées peuvent être spontanées ou provoquées, et de différents degrés selon la durée de gestation : la prématurité simple, la grande prématurité, l'extrême prématurité, et la prématurité extrême. Chez les prématurés de moins de 26 semaines, 50% ne survivent pas ou alors leur intégrité neurologique est extrêmement précaire.

J-C TABARY fut le premier à décrire en France le «*syndrome de l'IMC, ancien prématuré*».

Malgré une surveillance plus stricte des grossesses, le développement des soins périnataux, de nouveaux traitements etc., le taux de naissances prématurées ne diminue pas réellement.

Parmi les causes néonatales, on peut également citer l'ictère du nouveau-né ou toutes les souffrances fœtales néonatales telles que l'anoxie. Il s'agit d'un manque d'oxygène au niveau

du cerveau à la naissance. Plus ce manque est important, plus les lésions seront graves et étendues. Les traumatismes obstétricaux peuvent aussi causer des dommages neurologiques irréparables.

En période anténatale, la maman est à même de se trouver exposée à des risques pouvant avoir des conséquences graves sur le développement du fœtus. On peut noter l'embryopathie rubéolique, la toxoplasmose c'est-à-dire la contraction par la maman d'un parasite touchant le liquide céphalorachidien, toutes les fœtopathies microbiennes (listériose, syphilis congénitale), les fœtopathies virales (SIDA, cytomégalovirus, herpès génital), ou encore l'hypertension artérielle, les anomalies du placenta ou du cordon, les intoxications médicamenteuses, les irradiations, les manœuvres abortives etc.

Les causes postnatales, quant à elles, correspondent à 20% des IMOC. On peut citer des infections telles que la méningite et l'encéphalite dont les séquelles peuvent être importantes au niveau cérébral, les traumatismes crâniens de toute origine, le traitement d'une tumeur, les troubles métaboliques (hypoglycémie, hypercalcémie entraînant des convulsions), ou encore les incidents de narcose.

II. LES PROFILS CLINIQUES

A. Les profils topographiques

a. La monoplégie

Il s'agit d'une atteinte rare touchant un seul membre, le plus souvent un membre supérieur. Cette atteinte entraîne de petites difficultés motrices.

b. L'hémiplégie cérébrale

Il s'agit d'une atteinte des deux membres d'un même hémicorps, de l'hémiface et du champ visuel qui se trouve amputé du côté de l'hémiplégie. Le membre supérieur est le plus atteint avec une main en flexion rentrant à l'intérieur et collée au corps. On note une dystonie au niveau des doigts et plus largement au niveau de tout le membre ce qui entraîne des difficultés pour attraper les objets. Il peut y avoir association d'une hémiparésie et d'un strabisme, ainsi que des troubles visuo-constructifs.

c. La paraplégie

Les deux membres inférieurs sont touchés exclusivement. Elle est rare chez les IMC mais beaucoup plus fréquente chez les IMOC.

d. La diplégie spastique

La diplégie spastique est aussi connue sous le nom de Syndrome de Little. Il s'agit de l'atteinte motrice des anciens prématurés. Le degré d'intensité de l'atteinte motrice et des autres troubles est variable selon les individus.

Tout le corps est atteint, les membres inférieurs étant plus touchés que les membres supérieurs. L'atteinte motrice est caractérisée par des membres inférieurs en adduction avec les cuisses en rotation interne. Les genoux sont en flexion et il y a rotation des hanches entraînant d'importantes douleurs. Les talons ne touchent pas le sol à cause de l'impossibilité de flexion des pieds. Lorsque l'enfant a accès à la marche, celle-ci se fait sur la pointe des pieds. Les membres supérieurs sont moins atteints avec néanmoins des tremblements et des maladresses.

Ces atteintes sont souvent associées à un strabisme, à des troubles praxiques, visuo-perceptifs et visuo-constructifs. L'accès au langage est possible, il n'y a pas d'atteinte motrice à ce niveau là.

e. La triplégie

Cette atteinte est rare chez les IMC. Il y a atteinte de trois membres, plus fréquemment les deux membres inférieurs et un membre supérieur.

f. La quadriplégie

Les quatre membres sont touchés de façon comparable au niveau moteur et fonctionnel. Il s'agit de l'atteinte la plus sévère. Le trouble moteur est massif associant une insuffisance posturale du tronc, un faible contrôle de tête, une raideur des membres souvent en extension.

Des anomalies de langage et de parole peuvent être associées, ainsi que des troubles de la coordination oculaire et des convulsions.

B. Les profils symptomatiques

Le terme d'IMC ou d'IMOC n'a ni valeur diagnostique ni valeur étiologique. Il s'agit d'un terme descriptif regroupant différentes maladies par lésions cérébrales précoces. Selon Danièle TRUSCELI, il est préférable de considérer l'IMC comme une «*désorganisation complexe de la motricité que comme une paralysie*». ²⁹

On relève trois grands tableaux qui vont dépendre de la localisation de la lésion et de son étendue : la spasticité, l'athétose, et l'ataxie. Ils ne s'excluent pas les uns des autres.

a. La spasticité

Les troubles spastiques sont essentiellement dus à une atteinte pyramidale. Il y a une exagération du réflexe ostéotendineux résultant d'un trouble du tonus avec un accroissement

²⁹ TRUSCELI D., *Les infirmités motrices cérébrales : Réflexions et perspectives sur la prise en charge*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2008, p25

de la résistance musculaire à l'étirement dont la caractéristique est de céder brusquement. C'est ce qu'on appelle un clonus. Cette hypertonie est permanente, que ce soit le jour ou la nuit.

La spasticité vient parasiter le contrôle moteur volontaire, empêche un étirement musculaire efficace, et augmente considérablement le coût énergétique du mouvement.

L'enfant est incapable de détendre volontairement ses muscles, d'où la flexion permanente des membres. Chaque mouvement de détente demande un effort considérable et engendre d'importantes contractures musculaires. Le risque, à long terme, est de provoquer des déformations osseuses. Lorsque la marche est possible, elle se fait en ciseaux avec les bras en chandelier. On note souvent une atonie au niveau facial, c'est-à-dire un faciès inexpressif avec bavage et difficultés dans la motricité volontaire de la bouche et de la langue.

Ce sont des enfants raidis en permanence mais il existe une hypotonie globale notamment au niveau des muscles de la phonation et de la respiration. Ils sont très craintifs et vivent avec la peur de tomber. Ils ont besoin de beaucoup de stimulation.

En ce qui concerne le traitement de la spasticité, les thérapeutiques actuelles telles que l'utilisation de toxine botulique ou l'injection de myorelaxants peuvent être associées à la chirurgie orthopédique.

90% des enfants IMC-IMOC sont atteints de spasticité.

b. La dyskinésie

La dyskinésie, aussi appelée hyperkinésie, concerne environ 20% des enfants IMC. Certains la considèrent comme une forme pure d'IMC.

Les troubles du tonus sont la conséquence d'une atteinte du système extrapyramidal. Il s'agit d'un trouble du contrôle postural avec des difficultés à coordonner et contrôler les mouvements volontaires.

La motricité volontaire, déjà très réduite, peut être parasitée par des mouvements involontaires rapides, imprévisibles, saccadés et exagérés. On parle alors de dyskinésie de style chorée. Ces mouvements touchent les membres inférieurs et déséquilibrent la marche

quand elle existe. Ils mobilisent les membres supérieurs de façon incontrôlable, ce qui entraîne une grande dépendance.

La dyskinésie peut également être faite de mouvements lents de reptation parasitant les postures de repos et affectant surtout les extrémités des membres. On parle d'athétose.

Elle peut également être faite de postures anormales liées à une contraction musculaire intense et durable. On parle de dystonie. Elle est déclenchée par des mouvements volontaires spécifiques, ce qui la rend beaucoup plus prévisible que la chorée.

La rigidité des membres peut s'accompagner d'une hypotonie axiale ou d'une posture permanente en hyperextension.

Les mouvements parasites augmentent au cours du mouvement volontaire et sont moindres quand ils ne sont pas programmés ou pendant le sommeil. Ils entraînent une déformation de la bouche et du visage, un faciès grimaçant, et touchent également les muscles de la phonation. La dyskinésie peut rendre le langage incompréhensible, il faut donc être prudent avant de conclure à une atteinte des fonctions cognitives dans ce type de tableau. L'émotion vient renforcer ces mouvements parasites.

Ce sont des enfants volontaires et acharnés, rarement dépressifs.

c. L'ataxie

Elle concerne 10% des enfants IMC et résulte de lésions des voies cérébelleuses. Les formes pures sont peu fréquentes.

Il existe une instabilité des mouvements c'est-à-dire que l'action est bonne mais sa réalisation n'est pas adaptée. On note un déséquilibre du mouvement, une incoordination, des tremblements mais une conservation de la force musculaire. Chaque mouvement nécessite un rétablissement de la situation ce qui crée des incoordinations. Le tonus est plutôt globalement hypotonique.

La station debout est titubante et la marche est instable. Les chutes sont fréquentes avec absence du réflexe d'amortissement. Les mouvements fins tels que l'écriture sont difficiles.

La mauvaise coordination des muscles de la phonation entraîne souvent une dysarthrie de type tonico-clonique (impression d'un accent allemand).

C. Les troubles des fonctions supérieures

En raison du caractère diffus des lésions cérébrales, il est exceptionnel de constater un trouble moteur isolé. Des troubles associés entrent en ligne de compte et varient en fonction de la localisation, de l'étendue et de la gravité des lésions. En effet, l'IMC est souvent associée à des déficits cognitifs et sensoriels. A mesure que l'enfant grandit, ces troubles arrivent au premier plan, d'où l'importance de les repérer le plus tôt possible pour tenter d'y remédier.

Nous nous contenterons de citer ces troubles sans les développer à l'exception des troubles langagiers qui feront l'objet d'une étude plus approfondie ultérieurement.

a. Les troubles praxiques

Le trouble praxique est un «*trouble de la réalisation du geste, secondaire à l'impossibilité (ou à l'anomalie) de programmer automatiquement et d'intégrer au niveau cérébral les divers constituants sensori-moteurs et spatio-temporels du geste volontaire.*»³⁰ Il ne s'agit ni d'une atteinte motrice ou sensitive ni d'un déficit intellectuel, mais d'une atteinte du savoir-faire.

On observe plusieurs types de dyspraxies chez l'enfant IMC-IMOC:

- les dyspraxies idéatoires concernant l'utilisation des objets usuels.
- les dyspraxies idéo-motrices concernant les gestes symboliques ou conventionnels.
- Il est à noter que les dyspraxies idéatoires et idéo-motrices sont peu fréquentes chez l'IMC.

³⁰ MAZEAU M., *Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant atteints de lésions cérébrales précoces : du trouble à la rééducation*. Paris, Masson, 1995, p67.

- la dyspraxie constructive concernant l'exécution de constructions dans le domaine visuospatial. Elle est très fréquente chez l'enfant IMC. Dans le cadre de l'écriture, nous parlerons de dysgraphie dyspraxique.
- l'apraxie de l'habillage, également fréquente, concernant l'organisation des gestes impliqués dans l'habillage.
- l'apraxie bucco-linguo-faciale concernant les actes moteurs de l'articulation, de la mastication et de la déglutition. L'enfant peut, par exemple, ne pas savoir comment faire pour arrondir les lèvres, les projeter en avant, étirer les commissures labiales, tirer la langue etc. Le geste sera impossible à faire sur commande, en revanche, il pourra être correctement effectué lors d'une réalisation spontanée.

Chez l'enfant IMC, il est difficile de distinguer un trouble de la motricité d'une dyspraxie. En effet, un trouble moteur sévère *«peut interdire toute «expression» de capacités praxiques»*³¹. Il est pourtant nécessaire de distinguer les deux en vue d'une prise en charge adaptée et efficace.

b. Les troubles gnosiques

Une gnosie est *«la faculté permettant de reconnaître, par l'un des sens, un objet, de se le représenter, d'en saisir l'utilité ou la signification»*³². Chez certains IMC, cette représentation est impossible malgré une stimulation sensorielle et une intégrité des organes des sens. On parle d'agnosie. Elle peut intéresser toutes les modalités sensorielles soit la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût.

Chez l'enfant IMC, les troubles gnosiques les plus fréquemment rencontrés sont les suivants :

- le trouble des gnosies tactiles et kinesthésiques. La gnosie tactile est la reconnaissance immédiate d'un objet ou d'une matière par le toucher sans le regarder.

³¹ CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p337.

³² BRIN F., et Al, *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition, 2004, p109.

- le trouble des gnosies auditives. Il peut concerner le domaine musical, on parlera d'amusie ; ou bien les sons du langage, il s'agira d'une agnosie auditivo-verbale. L'enfant IMC peut, en effet, éprouver des difficultés à dissocier des phonèmes proches ou à repérer un phonème au sein d'un groupe phonétique complexe.
- les troubles des gnosies visuelles. Ils consistent en «*une difficulté spécifique à décoder, interpréter, donner sens, reconnaître certains stimuli visuels*». ³³ L'agnosie visuelle la plus fréquente est l'agnosie des images. Elle touche environ 10% des IMC sous une forme plus ou moins complète. Une de ses principales caractéristiques est l'interprétation erronée des images.

D'autres types d'agnosies visuelles sont observables telles que la non identification des visages connus (la prosopagnosie), la lecture impossible des mots et des phrases alors que les lettres sont reconnues individuellement (l'alexie-agnosie), ou la non reconnaissance des couleurs (l'agnosie des couleurs).

c. Les autres troubles

Selon la localisation des lésions, on peut noter certains troubles du comportement plus ou moins importants et handicapants. Les lésions frontales, notamment, peuvent être responsables de troubles comportementaux et de l'humeur associant une hyperémotivité et des troubles de l'attention. Une lenteur d'exécution et de compréhension est notable avec parfois association de persévérations.

La mémoire de travail se trouve également perturbée chez les enfants IMC. Ils éprouvent, en effet, des difficultés à mettre en relation les éléments en cours de traitement avec des apprentissages antérieurs. La compréhension verbale et la compréhension écrite s'en trouve ainsi affectées.

Le sujet IMC a très souvent une image de lui-même déformée et dévalorisée en raison de ses difficultés motrices et de son manque d'expérience concernant son propre corps. Ce

³³ MAZEAU M., *Déficit visuo-spatiaux et dyspraxies. Une entrave aux apprentissages*, Rééducation orthophonique, n°193, p41.

trouble de l'image du corps engendre un trouble du schéma corporel, c'est-à-dire des difficultés à se représenter les différentes composantes du corps à la fois sur soi et sur autrui.

III. LA PAROLE ET LE LANGAGE

A. Les troubles de la parole

*«Le langage oral n'est pas une fonction mais la superposition de conduites phonatoires et articulatoires».*³⁴

La conduite phonatoire implique un contrôle du jeu d'inspiration-expiration. La conduite articulatoire, quant à elle, correspond au jeu des muscles du voile, de la langue, des joues, des lèvres et des masticateurs, cela dans le but d'assurer la production des phonèmes. L'articulation implique une intégrité de ces organes alors que la performance articulatoire nécessite un apprentissage gnoso-praxique et une boucle audio-phonatoire performante.

La parole nécessite une bonne phonation et une bonne articulation mais ces deux paramètres se trouvent atteints chez les sujets IMC par des troubles moteurs et praxiques. L'atteinte gêne la précision et la rapidité du mouvement, ce qui se répercute sur l'articulation avec parfois des phonèmes difficilement différenciables par leur imprécision, leur confusion ou par l'émission de sons parasites. Ce tableau rend certains sujets IMC quasiment incompréhensibles

Dans 20 à 30% des cas, les enfants IMC présentent une dysarthrie. Il s'agit d'«un ensemble de troubles de l'articulation résultant d'une atteinte du système nerveux central ou périphérique», LEPAROT (1998)³⁵.

³⁴ CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p330

³⁵ Brin & al., *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition 2004.

Les principales conséquences sont une mauvaise articulation en raison de difficultés de réalisations phonétiques associée à des troubles vocaux et du débit :

- L'enfant athétosique présente une parole irrégulière due à des mouvements anormaux de types dystonique et athétosique touchant la sphère bucco-faciale. Le débit est altéré en raison de blocages et de mouvements involontaires au niveau de la glotte et des muscles de la mâchoire notamment. L'intensité est variable d'un instant à l'autre en raison de troubles respiratoires importants. On enregistre des écarts importants de la voix vers les aigus notamment lorsque le facteur émotionnel entre en jeu. Sur le plan articulatoire, les explosions sont souvent exagérées et les occlusives sonores assourdis.
- L'enfant raide présente une parole monotone, faible, ralentie et hachée en raison de raideurs au niveau de la langue et des lèvres. Il rencontre des difficultés dans la réalisation des consonnes explosives. Les phonèmes nasalisés sont souvent remplacés par les oraux correspondants en raison d'une raideur du voile. On note de nombreuses ébauches de consonnes témoignant de difficultés à atteindre un point d'articulation précis.
- L'enfant paralytique, quant à lui, présente également une intensité de la voix très faible ou chutant rapidement lors de la production de phrases. L'articulation est molle et imprécise avec une différenciation difficile des consonnes. On peut noter un allongement des phonèmes sans pause entre les syllabes et une sonorisation des consonnes sourdes. Le timbre est bien souvent nasonné en raison d'un dysfonctionnement du voile.

Les conséquences d'une dysarthrie sont importantes, tant dans le développement langagier qu'au niveau de la communication, et notamment de la pragmatique.

«Qu'en est-il de la conscience phonologique chez des dysarthriques sévères ? Sur quels supports se fait le développement de la construction du langage intérieur en l'absence totale ou presque de toute émission vocale ? (...) chez les individus à trouble grave de la parole, qui accèdent à une pragmatique personnelle variable selon l'âge, la culture, la nature et les états d'âme !», SNOW (1991), Wolf NELSON (1992).³⁶

³⁶ CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p329

B. Les troubles du langage

De nombreux enfants IMC présentent des troubles du langage soit qu'ils ne parlent pas, soit qu'ils parlent mal, soit qu'ils éprouvent des difficultés d'articulation et de prononciation. Certains troubles du langage résultent de troubles moteurs entravant de façon diverse l'acquisition du langage. Comme nous l'avons vu plus haut, ils peuvent constituer un obstacle considérable au langage oral. Il existe cependant des cas où les difficultés de langage peuvent avoir pour origine un trouble de la compétence linguistique telle que l'apraxie bucco-faciale décrite plus haut ou la dysphasie.

BOUTON considère que le développement du langage des IMC suit le développement normal mais avec un retard. Selon lui, il n'existerait pas de trouble du langage propre à l'enfant IMC mais ce retard serait en relation avec les déficits moteurs.

CHEVRIE-MULLER, quant à elle, estime que 50 à 80% des enfants IMC ont des troubles du langage mais qu'il est important de tenir compte des différents facteurs intervenant, soit le niveau intellectuel, la forme et la gravité de l'infirmité motrice cérébrale considérée.³⁷.

a. Les étiologies des troubles du langage

Le développement du langage de l'enfant IMC peut être perturbé par divers facteurs tels que la débilité mentale, la surdité, les troubles de la motricité, les lésions cérébrales, les difficultés psychologiques, les troubles d'origine éducative.

- la débilité mentale

CHEVRIE-MULLER explique, en référence à MUNDLER, qu'une sur deux des infirmités avec prédominance des troubles moteurs présenterait un Quotient Intellectuel (QI)

³⁷RONDAL J-A., SERON X. & al., *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et r education*, Sprimont, Mardaga, 2000, p 707.

inférieur à 70. Elle ajoute que dans un cas sur quatre le niveau est supérieur à 90³⁸. Dès que le niveau de langage est inférieur au niveau d'intelligence, on peut alors parler de retard de langage ou «d'aphasie relative» (notion décrite par TARDIEU et TABARY). Si le décalage est grand, on parlera «d'aphasie», en revanche s'il est faible, on parlera de «retard verbal».

- la surdité

25% des individus IMC souffriraient de surdité. L'atteinte de la perception auditive porterait préférentiellement sur les aigus dès lors que les organes nerveux de l'audition sont touchés. Il est à noter que les infections rhinopharyngées sont particulièrement fréquentes chez ce type de population, ce qui favorise les infections de l'oreille moyenne et entraîne une altération auditive.

- les troubles de la motricité en lien avec les lésions corticales ou sous-corticales

Il est important de distinguer d'une part les troubles langagiers conséquences d'une atteinte motrice spécifique telle la paralysie d'origine centrale, et d'autre part, les troubles langagiers liés à la destruction des structures cérébrales d'association.

Parmi les paralysies d'origine centrale, prenons l'exemple des paralysies labio-glosso-pharyngées congénitales d'origine centrale. Celles-ci entraînent d'importants troubles de la phonation voire une absence d'expression orale (et d'importants troubles de la déglutition). Ils sont la conséquence d'une atteinte et d'une atrophie des muscles des lèvres, de la langue, de la bouche, du pharynx et du larynx.

Même si les structures cérébrales d'associations ne sont pas encore tout-à-fait organisées d'un point de vue fonctionnel au moment où se créent les lésions, celles-ci se développeront moins rapidement que sur un cerveau indemne. Cela explique les difficultés d'ordre praxique, gnosique, et langagier chez l'enfant IMC. L'apprentissage du langage est un apprentissage complexe qui se trouvera, de ce fait, ralenti et perturbé.

³⁸ LAUNAY C., BOREL-MAISONNY S., *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*, 2^e édition, Paris, Masson et Cie, 1975, p173.

- les lésions cérébrales

Selon la localisation cérébrale des lésions, le développement du langage peut se trouver entravé.

Dans le cas des hémiplégies cérébrales infantiles, de nombreux travaux, que l'on ne citera pas, ont démontré que la proportion de troubles langagiers serait équivalente quel que soit l'hémisphère cérébral atteint, c'est-à-dire qu'il s'agisse d'une hémiplegie droite ou gauche.³⁹ En revanche, la plupart s'accordent sur le fait que les troubles langagiers dans ce type d'atteinte seraient liés à un retard intellectuel.

En ce qui concerne les autres formes d'IMC, le caractère diffus et bilatéral des lésions étant indéniable, il est donc systématique de constater des troubles langagiers allant du simple retard jusqu'à l'audimutité.

- les difficultés psychologiques

Les interactions parents-enfant, et plus particulièrement mère-enfant sont capitales pour le développement langagier de l'enfant. Le comportement de rejet, bien que plutôt rare, reste néanmoins réel dans certaines familles. Il entraîne une pauvreté voire une absence totale de contact, et à long terme une pauvreté du langage. A contrario, la surprotection de l'enfant est une attitude courante, entraînant une grande dépendance à la mère. La satisfaction immédiate des besoins de l'enfant l'empêche de ressentir le besoin et l'importance du langage, celui-ci ne se développe pas ou mal.

- les troubles d'origines éducatives

Certaines difficultés sont la conséquence d'attentes inadaptées car trop grandes de la part de l'entourage ou de l'équipe de rééducateurs. Il est important de ne pas exiger de l'enfant des performances inaccessibles qui pourraient le conduire à l'échec et entraîner un repli sur soi, ainsi qu'un refus de l'effort langagier.

³⁹ LAUNAY C., BOREL-MAISONNY S., *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*, 2^e édition, Paris, Masson et Cie, 1975, p177.

b. La dysphasie chez l'enfant IMC

La dysphasie est un trouble développemental grave et durable se caractérisant par «*une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral, ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique* »⁴⁰. Les versants compréhension et expression peuvent être tous deux altérés. La dysphasie n'est pas la conséquence d'autres troubles tels que les troubles sensoriels, mentaux, de la communication, ou moteurs, mais elle peut y être associée. C'est le cas notamment de l'infirmité motrice cérébrale.

Michèle MAZEAU a inventé la notion de «dysphasie relative» soit un trouble langagier accompagné d'un trouble associé. D'après elle, la dysphasie «développementale» pure et isolée est rare, elle est souvent associée de troubles psychomoteurs ou praxiques. De plus, le déficit est associé à des troubles moteurs plus ou moins graves accompagnés de troubles cognitifs.

Elle considère que les dysphasies sont extrêmement fréquentes chez les enfants IMC jusqu'à expliquer, chez certains, l'absence totale de parole. Selon elle, ces troubles seraient à considérer en tant que «symptômes» développementaux, et non en tant que lésions primaires ou secondaires. Il n'existerait non pas une mais plusieurs dysphasies variant selon l'atteinte neurologique.

Dans Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation, MAZEAU décrit les grands types de dysphasies susceptibles d'être rencontrés. Nous nous contenterons de les citer :

- les troubles de la compétence linguistique soit les troubles de la morphosyntaxe (de la maladresse syntaxique à un agrammatisme, difficultés à manier les flexions verbales jusqu'à une absence de conjugaison en compréhension et en production, perturbation de l'ordre des mots, style télégraphique, approximations) ou les perturbations d'accès au lexique (manque du mot, persévérations lexicales).

⁴⁰ BRIN & al., *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition, 2004

- les troubles de la compréhension auditivo-verbale soit les troubles de la compréhension du discours et de l'identification des mots (difficultés en compréhension orale d'énoncés) ou les troubles de la discrimination phonologique (confusions de sons proches).
- les troubles de l'expression soit les troubles de la programmation phonologique (trouble de la mise en sons) ou l'apraxie bucco-faciale.
- la dysphasie phonologico-syntaxique (hypospontanéité verbale, trouble de la morphosyntaxe).

Il se pose le problème de la co-morbidité, c'est-à-dire la présence simultanée chez un même enfant d'un trouble spécifique du langage et d'un handicap comme celui d'une IMC. Il apparaît évidemment beaucoup plus compliqué d'analyser les symptômes dysphasiques dès lors qu'ils sont associés à d'autres troubles. Néanmoins, il est impossible de nier leur existence.

c. L'enfant non verbal

Il est important de distinguer plusieurs groupes parmi les enfants IMC ne parlant pas.

Il y a d'abord les enfants atteints de dysarthrie plus ou moins grave et handicapante. Certains peuvent parler mais il faut être suffisamment habitué à l'enfant pour pouvoir le comprendre. Bien souvent, l'effort est tel pour ces enfants, qu'ils préfèrent se taire plutôt que de se lancer dans un dialogue. A l'inverse, certains n'ont pas conscience de leurs difficultés à être compris de tous, et ont tendance à vouloir parler de manière désorganisée et stéréotypée. Ils n'en restent pas moins incompréhensibles et sont considérés comme non verbaux.

Il y a également les enfants IMC ne parlant pas en raison d'une surdité plus ou moins profonde, notamment les enfants ayant souffert d'un ictère nucléaire.

Enfin, on trouve des enfants incapables d'évoquer des termes correspondant à certains concepts, des difficultés de compréhension du sens des mots entendus ou lus.

L'enfant non-verbal va développer le langage selon le même ordre que l'enfant tout-venant mais il n'a pas la possibilité d'échanger avec autrui. Le langage est donc déficitaire car en manque de sens.

La communication chez l'enfant sans langage parlé se fonde sur un mode particulier que nous expliciterons ultérieurement.

C. Les troubles du langage écrit

L'apprentissage du langage écrit consiste en la mise en place de stratégies permettant la conversion phonèmes/graphèmes, c'est-à-dire l'utilisation d'un code graphique. Cela nécessite l'apprentissage d'un alphabet de façon à mettre en relation la représentation phonologique des mots avec leur représentation orthographique. *«Le langage écrit présente souvent une structure grammaticale plus complexe et plus élaborée, des frontières claires entre les phrases ; il est aussi plus formel et beaucoup moins répétitif»* (en comparaison avec le langage oral).⁴¹

L'accès au langage écrit comporte deux versants : le versant réceptif avec la lecture, et le versant expressif avec l'écriture et l'orthographe. Ces deux aspects peuvent être touchés chez les enfants IMC-IMOC en raison de troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit ou en raison des troubles propres à cette infirmité. En effet, rappelons que ces enfants présentent d'importantes difficultés motrices, auxquelles peuvent s'ajouter des troubles visuels et/ou neurovisuels, praxiques, gnosiques, sensoriels, attentionnels, mnésiques etc. Bien qu'il soit important et nécessaire de prendre en compte ces difficultés, il ne faut néanmoins pas oublier de considérer les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition du langage écrit.

a. La lecture

La lecture est une activité de traitement de l'information visuelle écrite à un niveau linguistique, perceptif, et cognitif. Elle nécessite l'apprentissage et l'intégration d'un système

⁴¹ BRIN & al., *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition, 2004.

alphabétique ainsi qu'un balayage visuel efficace afin de reconnaître et décoder les différentes graphies composant les mots. Les fonctions mémoire, attention, perception sont omniprésentes.

La lecture est une activité fragile, c'est-à-dire que le moindre dysfonctionnement cérébral ou handicap sensoriel peut venir perturber cette activité de manière plus ou moins grave. L'enfant IMC se trouve donc en difficulté étant donné l'importance de ses troubles d'un point de vue mnésique, attentionnel, articulatoire, langagier etc. Les difficultés articulatoires et la lenteur d'exécution entachent la lecture à haute voix.

Les déficits visuels (visuo-spatiaux, visuo-attentionnels, de la poursuite visuelle) peuvent venir gêner la lecture, notamment la conscience orthographique permettant d'identifier des séquences de lettres et d'anticiper la position d'une lettre dans un mot. Il en est de même pour certaines anomalies ophtalmologiques venant perturber la poursuite oculaire, la vision binoculaire, la perception du mouvement, etc.

Les déficits auditifs, quant à eux, perturbent le développement de la conscience phonologique, c'est-à-dire la conscience des sons. Les capacités d'analyse des composantes de la parole sont alors entravées et rendent difficile la correspondance graphème-phonème qui se trouve être à la base de l'identification des mots. Il est important de noter que le déficit de la mémoire de travail peut entraîner des difficultés de représentation phonologique.

Les perturbations peuvent se situer à différents niveaux : le mot, la phrase, le texte.

En ce qui concerne le mot, les difficultés peuvent porter sur l'identification du mot écrit, un accès au lexique orthographique (quand celui-ci est constitué) difficile notamment pour les mots irréguliers (voie d'adressage), des confusions sourds/sonores, etc.

En ce qui concerne la phrase et le texte, les difficultés peuvent se manifester à travers un décodage laborieux, des difficultés de segmentation, des difficultés d'ordre grammatical, un déficit de la mémoire de travail etc. Cette dernière joue un rôle important notamment en ce qui concerne le décodage des mots ; elle permet de se rappeler ce qui vient d'être lu et de se souvenir des règles de conversion phonème-graphème.

La compréhension est une composante essentielle et fondamentale de la lecture. Si celle-ci fait défaut, la lecture est gênée voire impossible.

b. L'expression écrite

Contrairement au langage oral permettant une communication immédiate, l'expression des idées ou des sentiments par écrit permet une communication à distance ou différée. L'interlocuteur peut ne pas être présent au moment de la production. Cette activité nécessite un geste moteur efficace et une analyse précise du langage. Cette dernière consiste en une analyse des sons composant les mots afin de choisir les graphies correspondantes, une connaissance des règles syntaxiques et orthographiques, un choix des mots correspondant aux idées, etc. Il n'est pas nécessaire de rappeler combien toutes ces étapes peuvent être perturbées chez l'enfant IMC-IMOC de part toutes ses difficultés d'ordre sensoriel, langagier et neurologique.

c. le graphisme

La maîtrise du graphisme est progressive et passe par plusieurs étapes : du gribouillage au dessin jusqu'à l'écriture.

Son acquisition nécessite l'intégration des «*caractères particuliers des traces et signes écrits individuels*». Cette faculté nécessite l'analyse et la reconnaissance des formes graphiques, c'est-à-dire donner une signification aux formes de façon à les identifier comme des lettres pour ensuite les reproduire. La notion de graphisme implique la programmation d'un geste moteur adapté, précis, contrôlé afin de produire un signe ayant une signification identique pour celui qui écrit et celui qui lit.

Comme nous l'avons vu et décrit précédemment, les troubles neuromoteurs sont fréquents chez l'enfant IMC et viennent perturber l'écriture. Ils entraînent des troubles de la coordination bimanuelle, une faiblesse dans la dextérité graphomotrice, des syncinésies et une lenteur d'exécution des mouvements des extrémités des doigts, etc. L'importance des troubles moteurs et du corps empêche une expression écrite efficace.

Chez l'enfant IMC-IMOC, les difficultés se situent d'un point de vue moteur et d'un point de vue visuel notamment au niveau de l'agencement spatial. Les troubles attentionnels et une

éventuelle dyspraxie auront évidemment des répercussions sur le développement graphique de l'enfant, et plus précisément dans le contrôle spatial de l'écriture, le contrôle moteur, et l'exécution motrice.

D. L'éducation thérapeutique du langage

Même s'il est vrai que l'éducation thérapeutique ne représente pas la priorité de départ, elle reste un des objectifs principaux concernant notre intervention. Nous allons exposer très brièvement les points principaux.

Il faut avant tout être en mesure d'éduquer la fonction appétitive du langage et cela dès les premières semaines de vie de l'enfant. Cela passe par une guidance parentale précoce de façon à entraîner les parents à stimuler leur enfant au maximum dans les limites de leurs compétences. Ils doivent être très attentifs aux productions de celui-ci. Notre rôle est de susciter chez l'enfant une envie de communiquer, de partager, de s'exprimer.

Les IMC/IMOC sont des enfants très émotifs. De ce fait, la communication peut se trouver limitée voire impossible dans certaines situations. Il est donc absolument nécessaire de placer l'enfant au contact des autres de façon à ce qu'il puisse se socialiser et s'habituer à la vie en communauté, en dehors du cocon familial souvent ultra protégé.

Comme nous l'avons décrit plus haut, les troubles moteurs prédominent dans le tableau d'une IMC. Notre rôle sera de rééduquer la respiration en passant par la prise de conscience, le contrôle, la force etc. Il en est de même concernant l'articulation à travers le travail des praxies bucco-faciales (tonicité, précision, rapidité). Il sera de notre devoir de considérer toutes les thérapeutiques fonctionnelles soit la déglutition, la mastication, la respiration, le souffle etc. Toutes ces fonctions sont en dehors du langage mais ont un impact sur celui-ci.

D'un point de vue langagier, il est important de travailler les insuffisances d'organisation phonétique et lesgnosies auditives avant l'apparition du langage proprement dit, en ayant bien évidemment éliminé au préalable toute suspicion d'un trouble auditif.

La rééducation du langage se déroule selon le même modèle que celui des retards de parole et de langage, ou de dysphasie. Il est important d'aider au développement des fonctions perceptives de façon à créer des liens entre celles-ci et la mise en son. On utilisera tous les supports à disposition et on passera par tous les canaux. Le travail au niveau du corps, du geste, des images est important.

Il ne faut pas oublier en parallèle, l'éducation de la mémoire, des notons spatiales et temporelles, de la chronologie etc.

IV. LA COMMUNICATION

A. La communication chez l'enfant verbal

*«Avoir des moyens de communication déficients, représente un handicap majeur dont les conséquences sont multiples».*⁴²

Certains enfants IMC éprouvent beaucoup de difficultés à entrer dans la communication car la signification de leurs messages se trouve très souvent altérée par une gestuelle incoordonnée et parasite. De plus, les troubles articulatoires et langagiers pouvant s'associer, il apparaît très difficile de communiquer dans ces conditions. Cette difficulté génère une importante frustration car ces enfants ont, bien souvent, une multitude de choses à dire.

Il n'est pas rare de constater que ces difficultés de compréhension amènent l'interlocuteur à parler à la place du sujet, à terminer voire abrégé les échanges. L'interlocuteur peut parfois avoir tendance à anticiper les besoins et désirs du sujet, celui-ci n'ayant alors que très rarement l'occasion d'exprimer un refus ou une volonté.

⁴² CATAIX-NEGRE E., LEDUC V., Orthèse de voix, prothèse vocale, téléthèse de communication ou synthèse de parole, *Glossa*, 1993, n°37, pp 36-45

La communication peut, dans certains cas, être limitée à des besoins primaires (toilette, habillage etc.), et s'étendre difficilement à des échanges désirés et initiés. Il n'est pas négligeable de rappeler que dès lors que la communication se trouve entravée voire inexistante, la maturation psychologique et affective se trouve ralentie.

C'est pour toutes ces raisons qu'il est nécessaire de stimuler efficacement et ludiquement ces enfants de façon à ce qu'ils puissent découvrir le monde qui les entoure et y prendre part activement en trouvant leur place d'interlocuteur.

Il nous faut reconnaître l'enfant IMC comme sujet communiquant même s'il éprouve des difficultés. On doit pouvoir être en mesure de l'aider à utiliser les moyens dont il dispose en les renforçant et les rendant automatiques et inconscients. Sa parole doit pouvoir être considérée et entendue dans son intégralité.

Face à tous ces obstacles, certains enfants auront tendance à se replier sur eux-mêmes limitant volontairement leurs productions de façon à éviter la frustration et une certaine angoisse. En revanche, d'autres mettront à profit toutes leurs facultés et tous les moyens dont ils disposent dans le but de partager leurs idées et prendre position.

B. La communication non-verbale

La gravité des troubles moteurs rend l'utilisation fonctionnelle de la parole impossible chez certains enfants. Il n'est pas inutile de rappeler l'importance des conséquences que l'absence d'expression peut entraîner dans le développement cognitif, linguistique, affectif et social de l'enfant. Comme l'évoque Marc MONFORT, l'enfant privé de communication est susceptible de développer le syndrome «*d'helplessness*» décrit par SELIGMAN en 1975, c'est-à-dire l'absence de la capacité à pouvoir se défendre.⁴³

GABUS interprète le langage originel comme étant un système résiduel chez les enfants IMC permettant de développer l'expérience de communication et sensibiliser aux interactions. Selon lui, il s'agit d'un état spontané et rapide de communication ne faisant appel à aucune

⁴³ MONFORT M., Les systèmes de communication alternative chez l'enfant IMC, *Rééducation orthophonique*, Mai 1998, n°193, pp143-152.

construction. Il est contextuel et permet d'exprimer les émotions, il s'agit d'un langage surtout affectif qui ne peut être décodable que par l'entourage et les habitudes de l'enfant.

a. Définition de la communication non-verbale

Le non verbal signifie «tout ce qui n'est pas la parole», ou «tout ce qui n'est pas le langage verbal». Ainsi, la communication non verbale peut être considérée comme un partage d'informations sans emploi de la parole, avec des moyens linguistiques utilisés différemment.

GREENE préfère parler de communication qui emploie la parole et de communication qui n'emploie pas la parole.

Quant à ARGYLE, lui, parle de langage de corps «bodily communication».

Le modèle de Palo ALTO de 1967 repose sur l'idée que les notions de communication et de comportement sont équivalentes car tout comportement, qu'il soit verbal ou non verbal, est considéré comme un moyen de communication, et que toute communication affecte le comportement. De cette façon, un comportement non verbal même non intentionnel est considéré comme un mode de communication.

La communication non verbale comprend un ensemble de processus ayant des propriétés communicatives telles que les expressions faciales, le regard, les postures et positions dans l'espace, les gestes, les bruits ou les silences. Il s'agit de vecteurs silencieux d'informations appartenant à la communication et devant être pris en compte. Ils renforcent, régulent, complètent, et parfois remplacent le langage. Ces signaux font partie intégrante du contexte discursif.

Alors que les théories biologiques expliquent que les expressions non-verbales des émotions seraient innées et donc communes à toutes les cultures et à toutes les espèces, l'approche psychologique, elle, met l'accent sur l'importance du contexte et de la sémantique dans l'interprétation des expressions non verbales.

Il existe différentes classifications des procédés de la communication non-verbale.

Une des plus récentes est celle de Marino BONAIUTO en 2007⁴⁴. Il choisit de disposer les éléments selon une échelle, de haut en bas, soit du plus notoire au moins évident :

1. l'aspect extérieur : formation physique, silhouette, vêtements
2. le comportement spatial : distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace
3. le comportement cinétique : mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête
4. le visage : regard et contact visuel, expression du visage
5. les signes vocaux : signes vocaux verbaux dotés d'une signification paraverbale, signes vocaux non verbaux, silence.

COSNIER propose en 1974 une distinction de quatre types de comportements verbaux et non verbaux⁴⁵ :

1. la communication quasi-linguistique qui correspond aux gestes à visée communicative.
2. les coverbaux qui accompagnent ou illustrent la parole : ils comprennent les mimiques, certains gestes et les postures.
3. les synchroniseurs (regards, hochements de tête) qui stimulent l'attention.
4. les extracommunicatifs qui correspondent aux gestes autocentrés.

Prenons l'exemple du silence :

Le silence constitue un instrument de communication non verbal très intéressant. Certains silences sont lourds de sens et peuvent exprimer une panoplie d'émotions. Ils peuvent avoir une connotation positive ou négative : une irritation contenue, un intervalle de réflexion, l'expression d'un ennui ou d'une indifférence, d'une incompréhension ou d'un scepticisme, d'une arrogance, du chagrin, de la douleur, etc. C'est par le contexte que l'on peut interpréter et étudier chaque type de silence. Il faut néanmoins rester prudent quant à l'interprétation car elle reste difficile.

⁴⁴ <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne5/brzozowska.pdf>

⁴⁵ PONCET-JEANNE M., *L'expressivité non verbale des personnes âgées atteintes de démence de type Alzheimer, marqueur de leur affectivité préservée - 2007 - lyon2*

b. La communication «augmentée et alternative»

*«On peut avoir des relations, voir, sentir, goûter, bouger, et, dans une certaine mesure penser, sans langage. Mais à l'inverse, on ne peut certainement pas parler, comprendre, apprendre les choses du monde, apprendre une langue de signes ou de pictogrammes, écrire, sans langage».*⁴⁶

Il est absolument essentiel de savoir différencier l'enfant ayant un trouble de la communication et l'enfant ayant un trouble moteur perturbant sa communication. Certains enfants n'ont pas de trouble de la communication mais ne peuvent pas parler. Ces derniers vont quand même développer une capacité communicative par la mise en place d'autres moyens tels que les codes, les signes, les mimiques, les gestes. On se trouve face à des sujets ayant une appétence pour le langage avec le désir de communiquer un message. Il faut garder à l'esprit que lorsque l'on converse avec une personne privée de parole, les informations renvoyées, même très pauvres et limitées, sont présentes et significatives. Tout sujet handicapé a quelque chose à dire.

Individu non-verbal ne veut pas dire individu non-communicant.

Dès 1967, LENNEBERG écrivait *«ces enfants qui ne parlent pas se voient traités en retardés mentaux. Et pourtant, s'ils disposent de la capacité linguistique, il faut leur offrir un type d'éducation différent qui transformera radicalement le pronostic, leur ouvrant des perspectives d'avenir plus fécondes...»*.⁴⁷

Il apparaît donc important de développer les compétences communicatives du sujet non-verbal afin de lui permettre de développer une pensée, des concepts, et enrichir sa communication. On peut alors parler de communication «augmentée et alternative».

Celle-ci fait référence au *«domaine de la pratique clinique qui tend à apporter des compensations (temporaires ou définitives) aux déficits et incapacités d'expression des individus souffrant de troubles sévères de la communication : troubles du langage parlé et troubles moteurs affectant l'écriture»*.⁴⁸

⁴⁶ CATAIX-NEGRE E., LEDUC V., Orthèse de voix, prothèse vocale, téléthèse de communication ou synthèse de parole, *Glossa*, 1993, n°37, pp36-45

⁴⁷ RONDAL J-A, SERON X., *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Sprimont, Pierre Mardaga, p711.

⁴⁸ CHEVRIE-MULLERC., NARBONA J., en référence à ALM et PARNES, *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, 3^e édition, 2007, Masson, Issy-les-Moulineaux, p340.

Elle correspond à la mise en place de moyens palliatifs de communication adaptés chez un sujet avec un langage intérieur suffisamment développé. Le but est de donner à l'enfant un choix d'action et lui faire découvrir qu'il est libre de penser, s'exprimer, partager ses idées. A long terme, l'objectif est de favoriser l'intégration et l'insertion sociale, scolaire ou professionnelle du sujet non verbal.

Le rôle de l'orthophoniste est de réfléchir aux moyens à fournir à l'enfant de manière à ce qu'ils soient adaptés aux difficultés liées au handicap et à favoriser le message au mieux dans sa construction. Il est important de faire une analyse précise des troubles et de déterminer le degré des atteintes pour pouvoir mettre en place un projet adapté et fonctionnel à long terme. Il ne faut pas oublier que le ou les moyens palliatifs de communication seront utilisés durant plusieurs années. Il semble fondamental de préciser que le langage oral doit systématiquement être associé à l'utilisation de tout moyen alternatif.

On peut ainsi mettre en place des cahiers ou tableaux de communication illustrés par des pictogrammes, utiliser les synthèses vocales, ou encore des logiciels multifonctions.

Il est important de préciser que les moyens alternatifs ne sont à mettre en place que lorsqu'il y a échec en communication naturelle mais que l'enfant manifeste une appétence au langage et à la communication. Il en est de même pour l'entourage familial qui doit être capable d'appivoiser et d'utiliser les nouveaux moyens proposés à l'enfant. Le sujet et ses proches doivent être en mesure d'améliorer et enrichir les échanges par des voies secondaires. La participation de l'entourage est essentielle dès la construction du projet.

L'utilisation de ces moyens repose sur le désir de partager. Proposer un système alternatif à la communication ne sert à rien si l'enfant n'est ni prêt ni capable de l'utiliser ; il doit être à même de se l'approprier.

c. Les outils à disposition

«Le contenu d'un système alternatif doit permettre à l'enfant d'exprimer justement ce qu'il est tout à fait incapable de manifester mais dont il a le désir ou le besoin.»⁴⁹

Notre rôle, en tant qu'orthophonistes, sera de stimuler au maximum l'enfant en passant par des voies d'entrée différentes, notamment l'entrée visuelle par l'intermédiaire de pictogrammes, d'images, de photographies, etc.

Les codes visuels constituent des systèmes symboliques, c'est-à-dire des traces plus ou moins permanentes et plus ou moins chargées de sens laissées sur divers supports.

- les tableaux de communication

Le tableau de communication représente bien souvent une aide technique intermédiaire avant de passer à la synthèse vocale, bien plus élaborée. Il constitue un support de base pour les enfants aux possibilités motrices réduites, et qui ne peuvent donc ni parler clairement ni utiliser une gestuelle efficace. Il s'agit de supports accessibles, rapides et simples d'utilisation donnant à l'enfant l'envie de communiquer et de prendre l'habitude de s'exprimer. C'est un système à but relationnel mais également d'apprentissage de la structure syntaxique.

Il existe plusieurs types de tableaux pouvant faire appel à des compétences différentes : on peut avoir recours à des dessins schématiques signifiant des indications simples et plus couramment appelés pictogrammes, à des codes phonétiques ou syllabiques, à la représentation de l'alphabet.

La mise en place des tableaux de communication est une activité longue et difficile. En effet, il faut être prudent quant à l'insertion des pictogrammes, le danger étant de faire du remplissage de tableau sans que l'enfant ait réellement compris et intégré chaque image. Nombreux sont les enfants ayant une connaissance de tous leurs pictogrammes mais ne les utilisant pas. Un travail de chaque pictogramme est alors à organiser en rééducation afin de s'assurer de la future utilisation de celui-ci par l'enfant.

⁴⁹ MONFORT M., Les systèmes de communication alternative chez l'enfant IMC, *Rééducation Orthophonique*, Mars 1998, n°193, pp143-152.

Le tableau doit être intégré et utilisé le plus intégralement possible par l'enfant mais également par son entourage. Les parents jouent un rôle important dans la construction de ces tableaux, ils sont associés au travail de construction. Il est important de les inciter à donner un bain de langage à leur enfant, et cela dès les premiers instants de vie. Ce travail passe par la verbalisation, l'association de l'objet à l'image, du mot à l'image, l'insertion de l'image en conversation, l'organisation de jeux autour des pictogrammes etc., en verbalisant systématiquement mais sans jamais faire de conditionnement.

Chaque pictogramme doit être accompagné du mot écrit de façon à sensibiliser l'enfant au langage écrit et en vue d'une communication avec des non-initiés. Les pictogrammes peuvent représenter des notions concrètes telles que les personnages, les lieux, les actions, les animaux etc., et des notions plus abstraites telles que les sentiments ou les couleurs. Le tableau est utilisé en lien avec la construction logique du langage.

La mise en place d'un cahier de communication peut venir enrichir le tableau notamment avec l'organisation du vocabulaire par thème en partant toujours du plus prégnant pour l'enfant. Cette idée incite l'enfant à améliorer la formulation de ses messages et à enrichir ses productions.

L'inconvénient de ce système est qu'il oblige un contact visuel permanent. L'interlocuteur doit se montrer disponible et avoir une bonne interprétation des dires de l'enfant.

- les synthèses vocales

Il s'agit d'outils perfectionnés donnant une voix à l'utilisateur dans le but de pallier le déficit de parole et restituer un feedback auditif. Il en existe beaucoup, de degré de complexité et d'utilisation différent. Elle permet une sortie vocale et l'émission de phrases plus ou moins construites.

La synthèse vocale ne peut prétendre à redonner une communication verbale à un individu sans parole, mais elle permet néanmoins de donner une voix compréhensible par tous, et de stocker des pictogrammes, des mots ou des phrases. Le message est ainsi restitué plus rapidement en étant face à face avec son interlocuteur.

Grâce à cet outil, l'utilisateur peut prendre la parole quand il le souhaite et ainsi exister au sein d'un groupe. Il lui permet d'élargir son cercle de personnes et de faire de nouvelles expériences langagières et sociales. La synthèse vocale améliore le feedback auditif par le retour vocal de chaque ordre donné à la machine. Chaque manipulation est doublée d'un contrôle visuel ainsi, l'enfant a la possibilité de vérifier et corriger si nécessaire.

La synthèse vocale offre la possibilité de travailler la combinatoire, d'améliorer la construction syntaxique, et d'enrichir le vocabulaire, etc.

Il est évident que cet outil offre la possibilité d'acquérir une certaine autonomie et de pouvoir enfin se positionner en tant que sujet pensant. Néanmoins, comme tout outil, il présente divers inconvénients tels que le coût. En effet, la synthèse vocale est sans aucun doute l'aide technique à la communication la plus onéreuse et nécessite un apport financier important des familles. Il n'est pas inutile de rappeler que tout outil technique peut être sujet à des pannes ou défaillances venant perturber l'utilisation au quotidien. Bien souvent, il s'agit d'outils encombrants et lourds.

D'un point de vue fonctionnel, l'émission des messages nécessite bien plus de temps qu'une conversation orale. Cela demande donc aux interlocuteurs beaucoup de patience. Le message perd de sa valeur d'autant plus qu'il se trouve limité aux mots ou aux pictogrammes insérés dans la mémoire. Cet outil ne laisse pas de place à la spontanéité et peut générer une certaine frustration.

D'un point de vue psychologique, l'enfant doit accepter de parler avec une voix qui n'est pas la sienne. Cette idée peut, dans certaines familles, être inacceptable et engendrer un refus de la synthèse vocale. Celle-ci peut être vécue comme intrusive dans la vie de l'enfant et celle de sa famille. Tout comme le tableau de communication, l'utilisation d'une synthèse vocale n'est bénéfique qu'à condition que celle-ci soit acceptée et investie. Dans certaines familles, il est difficile d'accepter un outil alternatif alors même que le handicap n'est pas encore accepté.

- les logiciels multifonctions

Il existe également des logiciels que l'on peut installer sur un ordinateur classique. Ce dernier va pouvoir par la suite être installé sur le fauteuil de l'enfant de façon à permettre un accès permanent à la synthèse vocale.

L'outil fonctionne comme un cahier de communication et par arborescence, c'est-à-dire qu'une seule et même page ouvre sur des grilles différentes organisées par thème. On peut y insérer tout type de support : pictogrammes, symboles, photos, lettres, mots, phrases construites, etc. Tous les canaux sont stimulés et entretenus.

Selon les difficultés motrices de l'enfant, on peut choisir le mode d'utilisation : par pointage sur un écran tactile, avec un stylet, un joystick, une souris, etc.

Ces logiciels présentent une synthèse vocale très fonctionnelle et adaptative. Elle offre également la possibilité de programmer la domotique c'est-à-dire permettre à l'enfant d'agir sur l'environnement par l'intermédiaire de sa machine (par exemple : allumer la lumière).

- les autres outils

Le corps, le geste, la mimique peuvent également être considérés comme des outils de communication alternatifs. Ce ne sont pas des codes mais ils peuvent venir renforcer ou remplacer la communication dans certaines situations. L'utilisation d'un geste peut manifester une appétence à la communication et signaler l'existence de capacités de compréhension et de langage. Par exemple, selon l'orientation du geste, l'enfant peut exprimer le «oui» ou le «non». Par l'intermédiaire des gestes ou des mimiques, il est possible d'instaurer des conventions entre l'enfant et son entourage de façon à lui permettre de signifier certaines choses.

Ces « outils » peuvent être considérés comme les prémisses de la communication. Ils permettent de sensibiliser l'enfant et sa famille à d'autres moyens alternatifs plus perfectionnés comme ceux décrits ci-dessus.

C. Les troubles de la pragmatique

*«Peut-être l'enfant ne comprend-il pas les mécanismes mêmes de la communication. Il serait «malade» de la pragmatique de la communication».*⁵⁰

Rappelons que la pragmatique est une notion indissociable de la communication. Elle correspond à la relation existant entre un énoncé et sa fonction sociale. Elle s'accorde aux conditions de communication devant exister entre les interlocuteurs, en fonction de leurs intentions de transmission d'informations et de leurs connaissances partagées.

Comme nous l'avons décrit précédemment, un sujet IMC-IMOC peut présenter des difficultés d'accès à la communication. De ce fait, le domaine pragmatique peut s'en trouver affecté.

L'enfant IMC-IMOC, qu'il soit verbal ou non verbal, a une expérience de la communication qui lui est propre. Très souvent, l'entourage n'initie pas une conversation aussi naturellement qu'il pourrait le faire avec un sujet tout-venant : il interprète, parle à la place de l'enfant, ne le laisse pas finir ses productions car trop de lenteur, etc. De ce fait, l'enfant n'a pas eu l'opportunité de développer une envie de communiquer ni pris conscience de l'importance du langage. Son manque d'expérience de la communication entraîne inévitablement des troubles pragmatiques.

Il est évident qu'un enfant avec peu d'expérience de la communication peut se trouver limité quant à sa connaissance des règles conversationnelles à savoir le respect des tours de parole, le maintien d'un thème, la prise de parole, etc. La gestion des conversations est évidemment peu maîtrisée. On peut se trouver face à des enfants éprouvant des difficultés à initier les échanges en raison de leur manque d'appétence à la communication, mais aussi et surtout du fait de leurs difficultés motrices. Le message s'en trouve évidemment affecté pouvant aller jusqu'à une incohérence totale. Il est évident qu'il est difficile pour eux d'exprimer un refus, une approbation, un besoin, un désir, etc.

⁵⁰ CATAIX-NEGRE E., Facilitation à la mise en place de tableaux ou d'aides techniques de communication, *Rééducation orthophonique*, Mars 1998, n°193, pp153-169.

Un enfant peu expérimenté, tant d'un point de vue communicationnel que relationnel, éprouvera des difficultés à produire un message informatif et adapté à un contexte déterminé. Ses difficultés langagières auront un impact sur la cohérence du discours notamment concernant l'enchaînement des idées, l'adaptation des productions aux sujets, etc. De plus, la pauvreté du langage due à une expérience de vie limitée, aura pour conséquence un manque du mot et l'utilisation de formules plaquées.

Ce sont des enfants qui, du point de vue de la représentation mentale se trouvent limités à des notions concrètes, en lien étroit avec leur propre vécu. L'accès à certains types de pensées telles que l'ironie, la métaphore, le second degré, le mensonge peuvent être réellement déficitaires. Il est évident que la prise en compte des normes sociales telles que le statut de l'interlocuteur ou l'utilisation de formules de politesse, sont des notions d'un niveau beaucoup trop élaboré pour certains et donc ignorées, d'autant plus quand il y a absence d'expérience de communication.

Il n'est pas rare de se trouver face à un enfant avec une réelle envie de communiquer. Néanmoins, il est difficile pour l'interlocuteur de suivre la conversation étant donné les difficultés du sujet à maintenir un même thème au cours de sa production. Il aura tendance à «sauter du coq à l'âne» sans prévenir. Il est difficile pour lui d'organiser ses idées et d'aller jusqu'au bout de celles-ci. Très souvent, ses productions sont stéréotypées et accompagnées de paraphrasies verbales, de néologismes, et d'une certaine écholalie.

Il n'est pas inutile de rappeler que la posturo-mimo-gestualité s'inscrit dans un contexte pragmatique. En effet, on peut envisager que les informations transmises par les divers canaux s'inscrivent dans un contexte précis et soient tout à fait adaptées à celui-ci. Le comportement a une valeur de message et donc une valeur communicationnelle. Comme nous l'avons précédemment mentionné, le comportement moteur de l'enfant IMC-IMOC peut se trouver parasité par des mouvements involontaires, des syncinésies etc., et donc venir perturber la communication et sa cohérence. La relation à l'interlocuteur s'en trouve affectée.

Il est important de noter qu'un enfant non-verbal peut présenter des capacités pragmatiques nettement plus développées qu'un enfant verbal. En effet, le domaine de la pragmatique ne se limite pas aux productions verbales mais s'étend aussi à un comportement

corporel, gestuel et facial. Ainsi, un individu non verbal a en sa possession des «armes» pouvant l'inscrire dans une communication tout-à-fait efficace. C'est à travers ce mémoire que nous essaierons de constater cette hypothèse.

Nous ne disposons actuellement d'aucun support ou outil permettant une évaluation de la pragmatique chez l'enfant IMC-IMOC. D'où l'objet de ce mémoire. Les outils en vigueur s'intéressent à des pathologies autres telles que l'autisme, ou font partie de bilans dédiés à d'autres populations. Rappelons qu'il n'existe actuellement aucun bilan d'évaluation adapté à la population IMC-IMOC.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 1 :

RESSOURCES ACTUELLES CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT IMC

I. LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT IMC/IMOC

La France possède plus 4 600 établissements d'hébergement et d'éducation spécialisée en internat pour environ 200 000 adultes et enfants handicapés confondus.⁵¹

La prise en charge d'un enfant ou d'un jeune adulte handicapé doit tenir compte de l'individu dans sa globalité. Rappelons que la lésion cérébrale dans le cadre d'un tableau IMC/IMOC intervient sur un cerveau en maturation. Le développement de l'enfant se trouve alors entravé entraînant des conséquences sur le plan moteur, psychoaffectif et cognitif.

Il apparaît donc nécessaire de proposer à l'enfant une prise en charge adaptée et régulière le plus précocement possible. Cette prise en charge doit constituer un partenariat entre une équipe de rééducateurs et les parents, c'est-à-dire une collaboration étroite dans le but de préparer au mieux l'avenir de l'enfant par la mise en place d'un projet adapté et personnalisé.

Conduire un enfant handicapé tout au long de son enfance jusqu'à l'âge adulte nécessite la mise en place d'un projet unique et adapté, et exige la participation d'un certain nombre de professionnels et spécialistes. Le travail de chacun doit s'inscrire dans un projet d'équipe précis de façon à proposer une prise en charge complète et efficace.

⁵¹ www.sante.gouv.fr/htm/actu/handicapes/4_4.htm

Les disciplines rééducatives prenant part au projet de l'enfant sont entre autres la kinésithérapie, l'ergothérapie, la psychomotricité, l'orthoptie, l'orthopédie, la neuropsychologie, la psychologie et l'orthophonie.

Il ne faut pas oublier l'importance de l'éducation et notamment le rôle des éducateurs spécialisés et des enseignants.

Il existe différentes structures au service des enfants et leur famille. On peut notamment citer les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP). Il s'agit de structures à statut privé ou public accueillant des enfants de 0 à 6 ans, et ayant pour objectifs le dépistage des déficits ou handicaps, la prévention, la rééducation, l'accompagnement des familles, l'aide à l'intégration dans les écoles ou dans les structures spécialisées.

On peut également citer les Services d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSD ou plus couramment SESSAD). Il s'agit de structures du secteur médico-éducatif aidant à l'intégration scolaire. Le SESSD propose une prise en charge globale de l'enfant par une équipe pluridisciplinaire (médecins, kinésithérapeutes, orthophonistes ...), accompagne et conseille la famille, favorise l'intégration sociale et scolaire de l'enfant, soutient et accompagne l'enfant dans sa scolarité.

Enfin, citons les établissements spécialisés pour déficients moteurs tels que les Instituts d'Education Motrice (IEM) ou les Centres d'Education Motrice (CEM). Ils accueillent des jeunes de 6 à 20 ans en mode d'internat, semi-internat, externat, ou placement familial. Ces structures proposent une prise en charge médicale et paramédicale adaptée, une éducation spécialisée, une formation professionnelle, un accompagnement à la vie sociale. Nous présenterons ce type de structure de façon beaucoup plus détaillée plus tard.

II. EXEMPLE D'UN INSTITUT D'EDUCATION MOTRICE : L'IEM ROSSETTI

J'ai effectué un de mes stages de dernière année dans un IEM. C'est notamment grâce aux jeunes bénéficiant de ses soins et techniques que j'ai pu réaliser mon mémoire. C'est pourquoi j'ai décidé de présenter de manière plus approfondie le fonctionnement et l'intérêt de ce type de structure.

A. Présentation de l'institut

L'institut Rossetti est un Institut d'Education Motrice (IEM) situé dans la ville de Nice. Il s'agit de l'unique IEM au bénéfice des enfants et des jeunes adultes handicapés moteurs du département des Alpes Maritimes.

L'établissement est placé sous l'autorité de la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (D.D.A.S.S.) et de l'Education Nationale. Il est géré par une association, l'Association des Pupilles de l'Enseignement Public. Il accueille des jeunes de 3 à 20 ans en situation de handicap liée à une maladie neuromusculaire, à une infirmité motrice cérébrale ou à un traumatisme crânien ou médullaire.

Il propose deux types de prise en charge :

- un semi-internat agréementé pour 59 places avec notamment un pôle enfance, un pôle préadolescence et adolescence, un pôle thérapeutique et de rééducation.
- un S.E.S.S.A.D. agréementé pour 40 places. Les professionnels interviennent dans les écoles, aux domiciles, ou dans les locaux du service.

L'IEM donne la possibilité aux jeunes qu'il accueille de bénéficier de soins et de rééducations, ainsi que d'une éducation spécialisée et d'une formation générale et professionnelle.

B. Le fonctionnement

La décision d'admission d'un enfant au sein de l'établissement est obligatoirement élaborée par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H.).

Une fois le dossier d'admission reçu, l'enfant et sa famille sont invités à rencontrer le directeur de l'IEM, les chefs de services et les médecins, de façon à prendre connaissance des besoins de l'enfant et des attentes de son entourage. Une période d'observation d'environ 5 jours est préconisée afin d'observer l'enfant, et de repérer quels sont ses besoins et ses possibilités. Pendant ce laps de temps, la famille a l'occasion de rencontrer les membres de l'équipe, s'informer et partager ses éventuelles craintes et difficultés.

L'admission d'un enfant est prononcée (refusée ou différée) par le directeur en fonction de ses observations et des possibilités d'accueil. Il en avise la famille et la M.D.P.H. L'enfant est alors affecté à un groupe en fonction de son âge, de ses besoins et du programme.

Il est à noter que tout au long de son évolution, des décisions sont prises de façon à orienter au mieux l'enfant en fonction de son âge, ses attentes, ses désirs et ses possibilités. Il ne faut pas oublier que l'établissement défend et considère l'enfant handicapé comme étant sujet de son éducation. L'équipe au service de l'enfant est attentive à ses désirs et essaie d'y répondre en tenant compte de ses capacités et de ses difficultés. Pour cela, des réunions sont organisées afin de mettre en place un projet thérapeutique adapté à l'enfant et à ses envies, ainsi qu'aux besoins de la famille (examen moteur, synthèse, bilan pluridisciplinaire).

Les enfants de 3 à 12 ans ont la possibilité de bénéficier d'un enseignement délivré par des enseignants spécialisés. Trois classes correspondent à trois niveaux :

- un niveau maternelle jusqu'au CP-CE1
- un niveau CP-CM
- un niveau CE2-CM2

La section d'éducation et d'enseignement spécialisés s'adresse également aux adolescents avec pour objectif la préparation au Certificat de Formation Générale (le CFG). Il est à noter qu'une classe est intégrée au sein d'un collège afin de permettre aux jeunes de suivre la majorité des cours des classes de 6^e aux classes de 3^e. Une équipe paramédicale assure le soutien et les rééducations au sein même de l'établissement.

Les adolescents ne pouvant envisager une insertion professionnelle et sociale sont intégrés au sein de deux sections de Préparation de la Vie Sociale. Le but est de développer le potentiel sensori-moteur et les capacités cognitives, d'encourager la communication et l'autonomie, et d'améliorer le confort de vie.

Les adolescents ayant les capacités suffisantes pour envisager un avenir professionnel sont accueillis au sein d'une section d'Insertion Socio-Professionnelle. Différentes activités sont proposées (des visas) telles que le secrétariat, l'informatique, la mécanique, la couture, le multimédia, etc., toujours en parallèle du développement ou du maintien des acquis scolaires. Cette section offre la possibilité d'effectuer des stages dans différentes structures et différents domaines (conditionnement, jardinage, etc.), le but étant la préparation d'un éventuel avenir professionnel que ce soit dans le milieu ordinaire ou protégé.

Quel que soit son âge, le jeune peut bénéficier de rééducations. L'établissement compte parmi son effectif un médecin spécialiste de médecine physique en rééducation et réadaptation fonctionnelles, un pédiatre, un pédopsychiatre, une infirmière, une équipe de psychologues et de plusieurs services tels que l'orthophonie, la kinésithérapie, l'ergothérapie, la psychomotricité, l'orthoptie.

Selon ses besoins, l'enfant peut ou pas bénéficier de rééducations, à une intensité et un rythme variables selon les disciplines.

C. La fin d'une prise en charge

L'enfant est, à sa sortie, orienté vers un milieu ordinaire ou protégé. Différentes structures du milieu protégé sont proposées à l'enfant :

- l'Etablissement et Service d'Aide par le Travail (E.S.A.T.)
- la Maison d'Accueil Spécialisée
- le Foyer Occupationnel de Jour
- l'appartement thérapeutique etc.

Le choix est fait en fonction des envies et des possibilités du jeune adulte, de la décision des parents et de la M.D.P.H.

CHAPITRE 2 :

EXPERIMENTATION

I. ETABLISSEMENT DU GROUPE EXPERIMENTAL

A. La population

Notre travail se fonde sur la comparaison des résultats obtenus lors de la passation d'épreuves évaluant la pragmatique du langage chez des sujets IMC/IMOC verbaux et des sujets IMC/IMOC non-verbaux.

Actuellement, nous recensons très peu de travaux concernant l'étude de la pragmatique, et notamment en ce qui concerne l'infirmité motrice cérébrale ou d'origine cérébrale. De ce fait, nous avons choisi d'effectuer une recherche d'investigation plutôt qu'une recherche ciblée, d'où la diversité de la population étudiée. Nous avons considéré les critères suivants :

- la pathologies : jeunes IMC/IMOC

Il est difficile de faire la distinction entre l'IMC et l'IMOC. Rappelons que cette différenciation se fonde sur la notion de Quotient Intellectuel. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette question soulève à l'heure actuelle de nombreuses interrogations. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas prendre en compte cette distinction.

- l'âge : jeunes dont l'âge se situe entre 13 ans et 20 ans 3 mois.

Nous avons déterminé cette limite d'âge en fonction de la population disponible pour participer à ce travail. De plus, il est important de rappeler qu'à l'âge de 13 ans, la plupart des

capacités pragmatiques sont normalement développées (cf. le tableau « Le développement des capacités pragmatiques », d'après DARDIER).

- jeunes bénéficiant d'un enseignement spécialisé et de soins notamment orthophoniques dans un Institut d'Education Motrice.

Nous avons choisi d'exclure tout jeune scolarisé dans le milieu ordinaire de façon à s'en tenir à une population aux capacités cognitives et sociales plus ou moins équivalentes.

- jeunes aux coutumes sociales et culturelles plus ou moins semblables.

Précisons que la pragmatique correspond sans doute à l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles. Il est donc apparu important d'exclure toute population aux coutumes trop différentes des nôtres afin de ne pas fausser les résultats.

Dans notre étude, nous avons donc inclus 8 jeunes âgés de 13 ans à 20 ans 3 mois. Parmi eux, 3 sont non-verbaux et 5 sont verbaux.

Tous les jeunes ont pour langue maternelle le français.

B. Présentation des enfants

- Al., 20 ans (non verbale)

Al. est une jeune fille IMC tétraplégique athétosique présentant une hypotonie globale axiale avec d'importants mouvements dystoniques.

Al. est née à 40 semaines d'aménorrhée lors d'un accouchement eutocique, c'est-à-dire normal, mais long avec passage difficile. Elle est née en état de mort apparente en raison d'importants problèmes respiratoires (souffrance fœtale). Elle a subi une réanimation et a été placée sous ventilation au masque par intubation. Elle est restée 15 jours en couveuse.

Al. a été prise en charge très tôt par un CAMSP à 9 mois, puis à domicile à 14 mois. A l'âge de 13 ans, elle a été admise à temps partiel dans un IEM. En raison d'une mauvaise adaptation, elle a bénéficié des services d'un SESSD pour intégrer quelques mois plus tard le semi-internat.

Parmi ses antécédents médicaux, on relève notamment des crises convulsives (convulsions hyperthermiques) à l'âge de 13 ans.

C'est une jeune fille hyperactive souffrant de troubles du sommeil. Elle supporte mal la frustration et peut parfois manifester une agressivité physique et verbale.

Al. présente une hypotonie axiale. Elle se déplace en fauteuil roulant électrique. On relève un important déficit psychomoteur avec des difficultés de préhension et de précision du geste, de coordination unimanuelle, et de coordination oculo-manuelle.

Al. est autonome dans ses déplacements mais a besoin d'une surveillance notamment en ce qui concerne certaines actions telles que se garer, entrer et sortir de l'ascenseur, etc. Elle porte en permanence une sangle de sécurité en raison de son hypotonie majeure (risque de chutes). Elle a également besoin d'une tierce personne pour la prise des repas.

D'un point de vue visuel, Al. est astigmate. Elle n'a aucun déficit auditif.

Elle présente une dyspraxie bucco-faciale secondaire à une IMC extra-pyramidale. On note un bavage.

En ce qui concerne les fonctions supérieures, on relève chez Al. d'importantes difficultés d'organisation visuo-motrice et de raisonnement.

Concernant le langage oral, Al. verbalise spontanément même si ça lui demande de gros efforts de mobilisation motrice. Elle utilise le langage oral pour s'exprimer ainsi que tous les moyens à sa disposition permettant de préciser et renforcer son expression (gestes, mimiques). L'inintelligibilité de son élocution pose quelques problèmes de compréhension à ses interlocuteurs. Elle utilise très efficacement son tableau de communication ainsi qu'un tableau phonétique comme support à son discours.

Aux plans phonétique et articulatoire, Al. ne possède pas tous les phonèmes du système ce qui entrave la communication verbale.

Au plan phonologique, les productions sont réduites et déformées en rapport avec les difficultés praxiques et motrices.

Concernant l'aspect linguistique, la syntaxe s'élabore en expression de façon régulière. Elle est plutôt bien structurée. Les indicateurs de causalité, de temps et de lieu sont acquis en expression et en compréhension.

Le rappel au lexique interne est bon et l'évocation orale n'est pas mauvaise.

Concernant le langage écrit, la fusion syllabique est acquise, et le déchiffrage de mots simples est possible. Néanmoins, certaines graphies sont encore confondues.

L'encodage du langage écrit pose en revanche de réelles difficultés en situation spontanée surtout. Al. ne parvient pas à opérer une correspondance phonème/graphème correcte pour réaliser une composition phonologique juste.

La communication d'Al. est très restreinte. Elle ne transmet que des informations concrètes en rapport avec son quotidien familial ou institutionnel. Elle a beaucoup de mal à prendre en compte l'avis de l'autre et à donner le sien. Elle élabore peu d'elle. L'échange reste très succinct si l'adulte ne la sollicite pas pour élargir la conversation.

- Ad. 13 ans 10 mois (non verbal)

Ad. est un jeune IMC avec une tétraplégie athétosique. Il présente d'importants mouvements dystoniques.

Ad. est issu d'une Fécondation In Vitro (FIV) triplée avec réduction embryonnaire à 8 semaines. A 4 mois, un retard de croissance intra-utérine a été mis en évidence.

Il est né prématurément à 8 mois en état de mort apparente. Il a été placé en réanimation pendant 27 jours et sous ventilation par intubation pendant 7 jours.

A la naissance, Ad. a souffert d'une syncope blanche et bleue. Une souffrance neurologique périnatale, dont la cause reste inconnue, a occasionné une hypotrophie majeure.

Il présente un déficit psychomoteur très important avec notamment des difficultés de préhension et une absence de coordination bimanuelle.

Il se déplace en fauteuil roulant électrique de manière plus ou moins autonome mais a besoin d'une tierce personne pour tous les actes de la vie quotidienne.

D'un point de vue sensoriel, Ad. souffre d'un strabisme convergent avec une poursuite oculaire normale. On ne relève aucun trouble auditif particulier.

D'un point de vue comportemental, Ad. est sociable et coopérant mais assez solitaire. Il préfère la compagnie de l'adulte.

Il présente une bonne capacité de concentration mais une grande fatigabilité.

En ce qui concerne la parole et le langage, il présente un trouble de la voix et de l'articulation. Son système phonétique est incomplet avec une parole intelligible uniquement sur des courts instants. Elle est altérée avec la fatigue et l'émotion.

Ad. est compris uniquement par ses proches.

Il privilégie le canal oral et refuse toute aide à la communication (tableaux). Il préfère épeler (il dispose d'un tableau phonétique avec les lettres disposées en clavier AZERTY) et changer sa tournure de phrase dès lors qu'on ne le comprend pas. Sa syntaxe est d'ailleurs bien construite. Le projet d'une synthèse de parole est actuellement en pourparler afin de suppléer ses difficultés d'élocution et prendre le relais quand la fatigue vocale est trop grande.

Il manifeste une bonne appétence à la communication mais reste égocentré, c'est-à-dire qu'il ne fait référence qu'à son propre vécu et sa propre expérience.

- L., 13 ans (non verbal)

L. est un jeune IMOC tétraplégique présentant un tableau choréathétosique et dystonique touchant surtout les membres supérieurs. On note également une hypotonie axiale majeure.

L. est né à terme mais lors d'un accouchement difficile par voie basse ayant provoqué une anoxie néonatale. Il est né en état de mort apparente et de mal convulsif. Une infection fœto-maternelle à streptocoque 2 a été mise en évidence.

Il a été placé sous ventilation artificielle par intubation étant donné son impossibilité à respirer seul lors des premières 48h. Il est resté en réanimation puis en néonatalogie pendant 24 jours.

L. se déplace en fauteuil roulant manuel avec l'aide d'une tierce personne. Il n'a aucune autonomie dans les actes de la vie quotidienne.

Il présente des troubles neurovisuels avec une probable incapacité à exploiter tout son champ visuel. On note également un strabisme.

Son audition est normale.

L. est un jeune tout à fait coopérant et sociable mais ayant peu de relations avec les autres, sans doute à cause de son manque de communication.

Il présente une grande fatigabilité et une concentration limitée, avec tendance à renoncer face aux difficultés rencontrées.

On note une absence totale de langage oral mais une très bonne compréhension. L. exprime le «oui» et le «non» grâce à des mouvements du bras gauche, c'est-à-dire qu'il dirige son bras en fonction de l'emplacement des étiquettes «oui» et «non» positionnées sur le fauteuil.

Il présente une bonne discrimination auditive et une bonne capacité d'association phonème-graphème. Il a accès à la lecture. Il a la possibilité de construire des phrases simples à l'aide de pictogrammes mais toujours sur incitation de l'adulte.

Il dispose d'un cahier de communication mais son utilisation reste limitée. Il ne l'utilise que sur sollicitation et très rarement à sa demande. Il bénéficie également depuis peu de temps d'une synthèse vocale. L'objectif de la rééducation est l'apprentissage et l'automatisation de l'utilisation de cet outil pour lequel L. manifeste un intérêt et une grande motivation.

- J., 19 ans 8 mois (verbal)

J. est un jeune IMOC avec une hémiplégie gauche discrète et un important déficit intellectuel.

J. est né prématurément à 35 semaines d'aménorrhée (grossesse gémellaire). Il est né avec une cardiopathie congénitale opérée à deux reprises, à 1 semaine et à 6 mois. Il a souffert de troubles alimentaires précoces ayant nécessité un gavage pendant 7 mois.

Il présente une aphasie, c'est-à-dire que le langage ne peut être acquis en raison de troubles irréversibles.

On note des crises convulsives à l'âge de 13 ans.

J. a d'abord été suivi dans un CAMSP puis observé en SESSD. Il a rapidement été placé en semi-internat.

Son handicap majeur est intellectuel. Il présente un important retard des acquisitions l'empêchant de suivre une scolarité normale. Il bénéficie néanmoins de petits temps scolaires à l'IEM.

Il présente d'importantes difficultés articulatoires et phonologiques altérant la parole. Il a tendance à simplifier les mots et les groupes consonantiques complexes.

Ces difficultés sont majorées par une articulation précipitée et une altération de la conscience phonologique. La mémoire de travail phonologique et verbale est déficitaire.

Le langage est altéré en réception et en expression notamment dès que les éléments présentés sont nombreux et abstraits. Le temps nécessaire à la compréhension est lent.

Les capacités syntaxiques et morphosyntaxiques sont altérées, il n'a accès qu'à certaines structures simples et courtes.

Ces difficultés sont majorées par des capacités attentionnelles très limitées.

J. est un jeune agréable et motivé. Malgré ses difficultés, il cherche à se faire comprendre et a envie de communiquer. Il est important de l'encourager à cela de façon à développer les capacités de communication, améliorer les capacités pragmatiques et la compréhension verbale.

C'est un jeune au comportement très enfantin, il se considère lui-même comme un petit. Son expression traduit cette immaturité avec l'utilisation d'un vocabulaire enfantin lié à l'affectif.

Il est très angoissé et supporte mal les imprévus. Il n'a pas accès à certains types de pensée, à l'imaginaire, au symbolisme. Il éprouve beaucoup de difficultés à faire la différence entre le réel et l'imaginaire, et peut avoir très peur de situations irréelles. Il colle au concret.

Il est nécessaire de l'encourager à prendre la parole et à exprimer ses idées et opinions. Il a besoin d'être valorisé et rassuré constamment, notamment dans les situations complexes.

- F., 18 ans 3 mois (verbal)

F. est un jeune IMC tétraplégique spastique.

Il est né prématurément à 28 semaines d'aménorrhée et a souffert d'une anoxie périnatale. On ne note aucun antécédent médical particulier.

Il a été suivi très tôt dans un CAMSP et a ensuite pu intégrer une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS). Il est entré à l'IEM à l'âge de 9 ans.

Il souffre d'un strabisme, d'une hypermétropie et d'une myopie. On ne relève aucun déficit auditif.

D'un point de vue moteur, on note un schéma d'extension avec une attitude voutée et de nombreuses rétractions musculaires. F. se déplace en fauteuil roulant électrique. C'est un jeune très autonome, se déplaçant et prenant ses repas seul. Il éprouve cependant des difficultés concernant l'habillement et la toilette.

Il présente une dyspraxie visuo-spatiale. Il éprouve des difficultés à situer les éléments les uns par rapport aux autres, à les orienter par rapport à son propre corps, il a du mal à fixer ou à suivre quelque chose, et présente des difficultés d'organisation.

Il possède un développement correct des fonctions supérieures. Il se situe à un niveau collège en ce qui concerne les apprentissages.

La compréhension orale correspond à celle d'un élève de 3^e. En revanche, l'expression est légèrement inférieure avec un niveau 5^e pour le vocabulaire et 4^e pour la morphosyntaxe.

Malgré une dyspraxie visuo-spatiale gênant l'anticipation, les compétences en lecture sont correctes tant dans le décodage que dans la compréhension. La compréhension globale est satisfaisante alors que la compréhension fine demande à être étayée par des questions précises.

Cette dyspraxie visuo-spatiale rend la recherche d'indices dans un texte lente et ardue, et nécessite une aide extérieure telle que le support de questions.

Les difficultés de F. se situent davantage sur le plan de l'expression écrite, notamment l'orthographe et la grammaire. On note une pauvreté du vocabulaire et de la syntaxe sur le plan de l'expression alors que le niveau de langage oral est bon.

Il présente une faiblesse de la mémoire de travail l'empêchant de gérer correctement les activités de double tâche.

F. est un jeune très réaliste quant à son handicap et son avenir. Il semble avoir confiance en lui ce qui lui permet de bien s'adapter. Il s'investit de manière soutenue dans sa rééducation et a parfaitement conscience de ses points forts et lacunes.

Il est très ouvert à la communication et fait preuve de beaucoup de réflexion. Il est sensé dans ses propos, et est capable d'analyse, d'étayage, et de jugement. Il peut avoir un langage très élaboré. Il s'intéresse à beaucoup de choses, et aux autres et n'hésite pas à faire partager son savoir.

Il est très agréable d'avoir une conversation avec lui.

- S., 18 ans 8 mois (verbale)

S. est une adolescente ayant probablement vécu une souffrance foetale responsable d'une IMC ayant entraîné une diplégie spastique et un retard global de son développement psychomoteur et intellectuel. Aucune cause précise n'a été mise en évidence.

Elle a d'abord été suivie par un CAMSP, puis a été intégrée dans une classe spécialisée à l'âge de 7 ans, avant d'être admise au semi-internat d'un IEM à 10 ans.

Elle présente un léger retard staturo-pondéral ainsi qu'une spasticité des membres inférieurs avec prédominance aux pieds (pieds équins). Elle se déplace en fauteuil roulant manuel. Elle possède quelques compétences motrices. Elle a la possibilité de marcher sur quelques mètres mais avec d'importantes douleurs.

On note également un important retard psychomoteur.

Sur le plan intellectuel, S. a un léger retard. Son niveau de langage oral et de compréhension est globalement bien structuré et utilisé. On note, cependant, un accès au lexique interne déficitaire. S. éprouve des difficultés à étayer et approfondir ses réflexions,

elle se trouve rapidement confrontée à ses limites. Son discours est pauvre, peu informatif car très limité.

Le langage écrit est déficitaire. En lecture, les performances sont variables avec un décodage peu stable et des difficultés en compréhension. Le lexique orthographique interne est également déficitaire.

C'est une jeune fille agréable, avec laquelle on peut communiquer. Néanmoins, elle se trouve rapidement confrontée à ses limites. Elle n'a pas les moyens de fournir un discours riche et développé. Elle semble en être consciente ce qui entraîne très fréquemment un abandon de sa part.

Elle a obtenu le Certificat de Formation Générale (CFG) en 2007.

- JF, 20 ans 3 mois (verbal)

JF est un jeune IMC tétraplégique spastique avec une hypotonie axiale prédominant à gauche.

Il est né prématurément à 33 semaines d'aménorrhée suite à une infection materno-foetale. Il a été placé en couveuse avec ventilation pendant 3 jours.

Il présente un strabisme convergent dont il a été opéré. Il a également subi un allongement des ischio-jambiers et une dérotation jambière.

JF se déplace en fauteuil roulant manuel et à la possibilité d'accéder à la marche avec l'aide d'un walker. C'est un jeune très autonome, mangeant et se déplaçant seul avec, notamment, la possibilité d'utiliser les transports en commun. Il éprouve cependant des difficultés pour certains actes de la vie quotidienne telles que couper la viande, s'habiller etc.

En ce qui concerne les fonctions supérieures, JF a des difficultés d'orientation dans le temps et l'espace. De même, il présente un trouble de la représentation du schéma corporel.

Son langage oral est bien structuré, il ne présente pas de trouble majeur de la compréhension et possède un vocabulaire tout à fait satisfaisant.

Les difficultés se situent sur le plan du langage écrit. La lecture est lente, laborieuse, et fatigante. Cependant, JF est capable d'autocorrections et d'utiliser plusieurs stratégies de lecture lui permettant une compréhension presque suffisante. On peut considérer qu'il a une certaine autonomie en lecture.

Le lexique interne orthographique n'est, quant à lui, pas constitué. JF n'a aucune maîtrise de la grammaire et éprouve des difficultés lors de la transcription des mots. On note une importante dysorthographe.

Pour pallier les difficultés, JF utilise un programme de transcription à l'ordinateur et a abandonné l'écriture.

JF est un jeune très agréable et motivé, toujours impliqué dans ce qu'il fait. Il s'intéresse aux autres et ne manque pas de le montrer. Il est curieux, pose beaucoup de questions, et participe à de nombreuses activités. On peut tout-à-fait avoir une discussion avec lui, parler de tout et de rien. Il a un esprit ouvert et peut faire preuve d'humour à certains moments. C'est un jeune très respectueux, conscient de ses possibilités et du rôle que chacun peut jouer dans sa rééducation.

- P., 17 ans 6 mois (verbale)

P. est une adolescente IMC paraplégique spastique.

Elle est née à 33 semaines d'aménorrhée. A la naissance, elle présentait une importante détresse respiratoire avec une maladie des membranes hyalines, ainsi qu'une hypotonie. Il a donc fallu l'intuber et la ventiler artificiellement. Elle est restée en couveuse pendant 1 mois. Elle a également souffert d'un ictère et bénéficié d'un traitement par photothérapie.

P. a été placée en pouponnière pendant 3 ans, puis en internat à l'âge de 4 ans. Elle a intégré le semi-internat à l'âge de 7 ans. La situation familiale est difficile.

P. est très fragile sur le plan affectif et émotionnel. Ses humeurs sont très fluctuantes et peuvent changer d'un instant à l'autre. C'est une jeune fille qui peut éprouver, à certains

moments, une grande tristesse en lien avec son handicap, et qui, à d'autres moments, peut apparaître exubérante et euphorique.

Sur le plan moteur, P. présente une spasticité importante notamment au niveau des membres inférieurs. On note un effondrement postural important et peu de force musculaire. Elle se déplace en fauteuil roulant manuel, elle est très indépendante.

Elle présente un trouble oculomoteur avec un strabisme divergent et un astigmatisme myopique.

On note chez P. des troubles visuo-praxiques et des difficultés d'orientation dans le temps et l'espace.

La mémoire de travail est lente, et la mémoire verbale et non verbale faible.

Concernant le langage oral, on relève un léger bégaiement tonico-clonique. Le niveau global est de fin 6^e en compréhension et expression lexicale et morphosyntaxique. On note des difficultés d'évocation lexicale. P. présente un discours cohérent et bien adapté aux différentes situations et différents interlocuteurs. Elle a une pragmatique du langage de bonne qualité. On peut discuter avec elle, ses propos sont réfléchis et argumentés. Elle a une assez bonne culture générale.

Les difficultés sont plus importantes en langage écrit avec une vitesse de lecture insuffisante avec des difficultés se situant au niveau du processus d'assemblage. Elle maîtrise peu les règles grammaticales avec de nombreuses confusions notamment des homonymes grammaticaux, des accords anarchiques etc.

P. est une adolescente agréable à condition que son humeur soit favorable. Elle peut très vite lâcher prise et abandonner dès qu'elle se trouve confrontée à ses difficultés. Elle a besoin de stimulations et d'encouragements. Elle attend beaucoup de sa rééducation.

II. HYPOTHESE DE TRAVAIL

A. Présentation de l'hypothèse de travail

Les compétences pragmatiques peuvent se développer en l'absence de langage oral. Elles sont l'une de ses composantes mais ne lui appartiennent pas exclusivement. De ce fait, un sujet non verbal IMC/IMOC peut présenter une compétence communicative de qualité équivalente ou supérieure à celle d'un sujet verbal IMC/IMOC.

B. Comment la vérifier ?

Afin de vérifier notre hypothèse, nous devons limiter notre champ d'étude à un certain nombre de traits pertinents correspondant à des capacités pragmatiques normalement acquises à l'âge de 13 ans.

Nous observerons donc :

- le respect des règles conversationnelles
- la cohérence
- l'informativité
- l'utilisation du contexte conversationnel
- la réparation des malentendus
- les manifestations non verbales
- la prise en compte des normes sociales

Nous mettrons en place une procédure visant à mettre en évidence l'existence ou la non existence de ces capacités, ce qui reviendra à mettre en avant les difficultés pragmatiques de chaque sujet.

Pour ce faire, notre travail devra tenir compte d'un certain nombre de critères méthodologiques à savoir l'utilisation d'un magnétophone afin d'analyser et étayer notre travail, et la proposition d'une évaluation détaillée et non centrée exclusivement sur l'absence

ou la présence des différentes capacités. Il nous paraît en effet important d'apporter à nos observations, par essence qualitative, une dimension quantitative en repérant la fréquence des éléments observés.

Il est nécessaire de préciser que chaque sujet a été enregistré avec son accord.

III. PROTOCOLE

L'étude de la pragmatique du langage semble reposer sur un véritable paradoxe. Il apparaît, en effet, contradictoire de procéder à cette analyse en adoptant une précision méthodologique nécessaire d'un point de vue scientifique, tout en préservant les conditions naturelles de la communication.

Cet illogisme reflète toute la difficulté immanente à l'étude du langage en communication.

Dans le but de réaliser une étude des plus tangibles, nous avons choisi plusieurs épreuves mettant en jeu différentes habiletés pragmatiques présentées plus haut, dans la partie théorique de ce travail.

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici d'une épreuve étalonnée mais d'une première observation des capacités pragmatiques de sujets IMC/IMOC.

Le but de notre travail est d'établir une comparaison des compétences pragmatiques entre des sujets verbaux et des sujets non verbaux âgés de 9 ans et 20 ans 1 mois. Nous avons donc dû adapter les épreuves proposées de façon à ce qu'elles soient à la portée de tous, et ainsi présenter une analyse objective et équitable. Chaque jeune a été vu individuellement à trois reprises.

Nous avons donc dû mettre en place trois tableaux de communication, soit un tableau par épreuve présentée, afin d'évaluer les jeunes non verbaux.

A. Épreuve de langage spontané

Nous avons proposé une épreuve de langage spontané afin d'appréhender le langage de chaque sujet en situation la plus naturelle possible par rapport aux épreuves dites «contraintes». Le but était de repérer les «réelles» potentialités de chacun en matière de communication. L'analyse de la dimension pragmatique du langage se fait naturellement mieux en situation de communication aussi proche que possible de la réalité linguistique et culturelle. Nous sommes partis avec l'idée qu'en impliquant directement le sujet au cœur de la conversation, nous obtiendrions peut-être des résultats différents de ceux obtenus en épreuves imposées et ciblées.

Nous avons choisi un thème commun à tous de façon à effectuer, par la suite, une analyse fondée sur une même base et ainsi, établir des comparaisons. Pour ce faire, nous avons défini comme thème de prédilection celui des fêtes de fin d'année, en s'assurant auparavant de l'existence de la symbolique de ces fêtes auprès de chaque enfant. Aucune limite de temps n'a été imposée étant donné le caractère «naturel» de cette épreuve. De la même façon, nous avons choisi de ne pas présenter cette épreuve en tant que telle mais avons préféré amener le sujet le plus naturellement possible, lors d'une situation banale de conversation. En effet, il nous est apparu important d'éviter l'introduction d'élément superficiel ou pouvant susciter une angoisse liée à la situation de test.

Comme l'explique DARDIER en référence à TROGNON, il est intéressant d'explorer la situation de conversation car «elle induit des situations d'interaction à part entière»⁵². Elle implique un ajustement permanent aux propos de l'interlocuteur et une capacité à pouvoir organiser une réponse en lien avec ces propos. La situation de conversation est une tâche dynamique car elle implique une succession d'informations nouvelles. Le sujet doit pouvoir recevoir, interpréter, et réagir de façon adaptée et cohérente. A travers cette épreuve, nous avons donc pu analyser la faculté du sujet à adapter son discours en fonction de l'intervention de son interlocuteur, à répondre de manière adaptée et cohérente aux attentes de celui-ci, et à pouvoir rebondir sur ce que l'autre lui apporte afin d'élargir son domaine de réflexion.

⁵² DARDIER V., *Pragmatique et pathologies, Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal Editions, 2004, p151.

Nous avons choisi, à travers cette épreuve, d'analyser notamment la notion d'échange et de partage, soit plus précisément repérer de quelle manière le sujet tient compte de son interlocuteur en situation de conversation. En effet, le but de cette épreuve était, notamment, de repérer l'intérêt porté par le sujet pour son interlocuteur, à travers la faculté à poser des questions ou à y répondre, la prise en compte et l'interprétation des remarques, mimiques et intonation, la faculté à se soucier de la bonne compréhension du message.

Rappelons la notion de « communication réciproque » développée par JAKOBSON, considérant le langage comme moyen d'expression personnelle ou comme instrument d'action sur l'autre.

Cette épreuve permettra évidemment de procéder à une analyse de la maîtrise des différentes règles conversationnelles, à savoir le respect des tours de parole, le maintien du sujet de conversation, l'initiative de l'échange, la demande formulée de prise de parole, la faculté d'introduire ou conclure une idée ou plus largement une conversation, et donc de relever toutes les conduites « parasites » entravant la communication.

Nous avons également choisi cette épreuve afin de constater les performances pragmatiques et communicationnelles du sujet dès lors qu'il se trouve personnellement impliqué. Il n'a pas besoin de se projeter ou se décentrer, ni de tenir compte d'un support ou d'une consigne. On notera notamment sa capacité à produire un discours informatif, riche, détaillé, sa faculté à exprimer un besoin ou un souhait, une approbation ou une opposition, etc.

Bien qu'elle soit la plus naturelle, l'épreuve de langage spontané ne fait état que des données positives, c'est-à-dire de ce qui est produit par le sujet. Dans notre analyse, nous ne pourrions pas considérer comme absent quelque chose qui n'aura pas été donné lors de cette épreuve (par exemple, l'accès à l'humour, la faculté à poser des questions). Certaines facultés dépendent d'un contexte communicationnel particulier. De la même façon, il convient de juger de la réelle existence des facultés pragmatiques à travers différents contextes et différentes situations. C'est pourquoi, il est nécessaire de proposer d'autres types d'épreuves beaucoup plus ciblées et donc contraintes afin de vérifier l'existence ou l'absence de certaines facultés pragmatiques, et constater d'éventuelles irrégularités. Pour ce faire, nous avons proposé une épreuve de narration d'un conte et une épreuve de description d'image avec invention de dialogues.

B. Epreuve de narration d'un conte

Nous avons ensuite choisi une épreuve de narration d'un conte, *Le Petit Chaperon Rouge*, dans sa version originale. Nous nous sommes évidemment assurés de la connaissance de celui-ci auprès de tous les jeunes participant à notre étude.

Nous avons donné la consigne suivante : «Peux-tu me raconter l'histoire du Petit Chaperon Rouge comme si je ne la connaissais pas», en sensibilisant le sujet à la notion de restitution de récit ne devant pas être confondue avec une narration inventée.

Cette épreuve a été réalisée sans limite de temps.

La production d'un récit est une tâche complexe car sa réalisation nécessite la mise en œuvre de différentes étapes. En effet, elle nécessite, entre autres, un traitement séquentiel des informations, une organisation de la trame narrative, une inhibition des informations non pertinentes et la prise en compte des éléments essentiels.

Ce type d'épreuve permet de repérer les difficultés du sujet à respecter la structure du récit. En effet, la narration d'un conte ou d'une histoire nécessite le respect de l'enchaînement des idées et l'ajustement des productions au contexte. Le sujet doit s'en tenir aux éléments de l'histoire et ne peut pas se permettre de modifier ou transformer certains éléments. L'épreuve de narration est une épreuve «contraignante» dans la mesure où le sujet doit s'en tenir strictement au récit. On notera alors toutes les digressions et interventions intempestives qui pourraient venir parasiter la production.

Il sera également intéressant de noter l'informativité du discours, c'est-à-dire la capacité du sujet à décrire, préciser, détailler ses productions. On repèrera sa faculté à restituer les informations essentielles et à évaluer l'importance des détails. On notera également la qualité de l'enchaînement des idées et la cohésion des différents éléments restitués. Il sera intéressant de noter si le jeune procède à une simple énumération des éléments ou si, au contraire, il construit son récit dans le but de raconter une histoire à un interlocuteur.

Il sera d'ailleurs important d'analyser toutes les manifestations non verbales, à savoir, le contact oculaire, la mimique, l'intonation, la communication gestuelle ou corporelle, participant largement à la communication et ayant un rôle important dans une épreuve de

narration. En effet, il sera intéressant de noter l'attitude du sujet face à sa tâche, à savoir raconter une histoire à son interlocuteur : le regarde-t-il ? S'adresse-t-il à lui ? Met-il en scène l'histoire (mimique, intonation, gestes) ?

De la même façon, on notera si le sujet sollicite ou non son interlocuteur.

Nous interviendrons tout au long de l'épreuve à travers des questions et réflexions de manière à tester plus précisément certaines habiletés pragmatiques : l'accès au second degré, l'ironie, la métaphore, etc. On analysera également la capacité à exprimer la désapprobation et la non connaissance de certains éléments à travers le «je ne sais pas», et sa capacité d'explicitation. Nous observerons également la faculté du sujet à prendre en compte notre intervention et à y répondre de manière adaptée.

Il sera intéressant d'observer l'attitude du sujet face à certaines questions «absurdes» et «répétitives», et surtout sa faculté à y répondre.

Les questions et réflexions sont présentées ci-dessous :

Conte Le Petit Chaperon Rouge

Questions

- Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?
- Et bien c'est du joli tout ça !
- Quel ogre ce loup !
- Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !
- Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?
- J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !
- Tu veux rajouter autre chose ?

C. Epreuve de description d'une image et invention de dialogues

Nous avons choisi une épreuve de description d'une image unique, relativement riche et accessible à tous les sujets. Pour ce faire, nous avons sélectionné une image illustrant une scène de la vie quotidienne, à savoir une scène de pique-nique dans un parc. L'image met en scène différents personnages exécutant différentes actions clairement représentées, sans aucune ambiguïté.

Cette épreuve a été réalisée sans limite de temps, c'est-à-dire que chaque sujet a bénéficié du temps nécessaire pour décrire et interpréter l'illustration. La consigne a été donnée en deux temps, soit dans un premier temps «Raconte-moi tout ce qui se passe sur cette image». Au début de l'épreuve, il a été clairement spécifié que l'examineur n'interviendrait à aucun moment sauf sur demande du sujet, le but étant bien évidemment d'analyser la production du sujet sans qu'elle soit orientée. En cas de production pauvre et peu pertinente, une discussion sera alors engagée avec le sujet une fois sa prestation terminée. Le but est d'agrémenter sa description et lui permettre d'appréhender la deuxième partie de la consigne avec davantage d'éléments en sa possession.

Cette première consigne induit un récit des événements et non une simple énumération des éléments de l'image.

La consigne suivante est donnée dès lors que l'enfant signale qu'il a terminé. La deuxième consigne est la suivante «Peux-tu imaginer ce que chaque personnage est en train de dire».

Telle que l'indique la consigne, le jeune est invité à imaginer un scénario adapté et approprié au contexte.

Les objectifs de cette épreuve et les domaines explorés sont multiples.

DARDIER explique que cette situation de production de discours peut révéler des troubles pragmatiques consécutifs à une lésion cérébrale. Ce type d'épreuve requiert plusieurs composantes que l'on appelle exécutives, c'est-à-dire des fonctions dites «élaborées» de logique, de stratégie, de planification, de raisonnement hypothético-déductif. L'organisation du contenu et l'ajustement des propos sont nécessaires, ainsi que la prise en compte du contexte et l'enchaînement logique et cohérent des idées.

Notre observation devra tenir compte de la structuration du discours soit l'enchaînement des idées, la cohérence du discours, la gestion des thèmes et leur maintien, les éventuelles digressions ou interventions inappropriées à la situation.

Cette épreuve permet également de mettre en évidence certaines facultés qu'il sera nécessaire de constater. En effet, le sujet ne doit pas effectuer une simple énumération des éléments de l'image mais il doit procéder à une interprétation des événements afin de présenter l'image sous forme d'un récit dynamique et construit.

Lors de notre analyse, nous devons également apprécier la faculté du sujet à introduire le lieu, le temps, et les personnages, sa capacité à restituer les informations essentielles et à évaluer l'importance des détails, tout en tenant compte du contexte.

Nous devons évaluer la procédure d'analyse de l'image, soit l'ordre de présentation des éléments, l'expression de liens logiques entre les différents composants de l'image, l'apport d'informations pertinentes et essentielles à la compréhension.

Nous tiendrons également compte des informations beaucoup plus implicites données par l'enfant, tel que tenir compte des états d'âmes des personnages et les commenter etc.

L'analyse de la seconde partie de l'épreuve devra tenir compte des mêmes éléments mais dans un contexte de production plus naturel et moins dirigé. Il sera intéressant de noter les différences de performances chez un même sujet dès lors qu'il se trouve en situation laissant place à l'imagination. On observera si les productions restent cohérentes et adaptées au contexte ou si, au contraire, l'ouverture à l'imaginaire entraîne des digressions ou productions inadaptées.

L'image est présentée ci-dessous :



IV. ELABORATION D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons actuellement peu d'outils à disposition afin de procéder à une évaluation des compétences pragmatiques de l'enfant ou de l'adulte.

La plupart des outils existants, notamment les grilles d'évaluation de la pragmatique, proviennent presque exclusivement des pays anglo-saxons, pays où la culture, les normes sociales, et la vision orthophonique ne correspondent pas toujours aux nôtres.

Quoiqu'il en soit, nous nous sommes inspirées de certains outils existants afin d'élaborer une grille d'évaluation des compétences pragmatiques. Nous avons, ainsi, sélectionné trois outils, à savoir la Children's Communication Checklist de BISHOP, la grille d'observation de comportements pragmatiques de WEINRICH, GLASER et JOHNSTON, le protocole d'identification de troubles pragmatiques de TATTERSHALL, et le profil des troubles pragmatiques par MONFORT et JUAREZ.

Voici une brève présentation des différents outils dont nous nous sommes inspirées. Nous présenterons les grilles d'une manière générale sans décrire tous les items présents dans chacune d'entre-elles.

A. Présentation du matériel existant

a. La Children's Communication Checklist de BISHOP

La Children's Communication Checklist (C.C.C.) est un outil d'évaluation des difficultés pragmatiques des enfants en difficultés langagières développé par BISHOP en 1998 en Angleterre (traduction et application en langue française par Maillart en 2003). Cet outil se présente sous la forme d'une grille évaluant les aspects qualitatifs de la communication.

Le but de cette grille est de tenter de distinguer, parmi les enfants présentant des troubles du développement du langage, ceux manifestant un trouble pragmatique important associé.

Cette grille a été constituée après l'évaluation de 76 enfants âgés de 7 à 9 ans présentant des troubles langagiers.

Cette liste est proposée à des personnes côtoyant l'enfant régulièrement (famille, instituteur, orthophoniste). Elle comporte 70 items répartis en 9 catégories :

- Intelligence et fluence
- Syntaxe
- Initiation de la conversation
- Cohérence
- Langage stéréotypé
- Utilisation du contexte conversationnel
- Rapport conversationnel
- Relations sociales
- Centres d'intérêt

Pour chaque catégorie, la grille propose une série de phrases décrivant des aspects du comportement de l'enfant. A chacun des items, la personne évaluant l'enfant doit juger si la conduite décrite s'applique «pas du tout», «un peu» ou «tout à fait», et ainsi accorder des points selon l'observation (2 points si «tout à fait» et 1 point si «un peu»). Afin d'obtenir le composant pragmatique, il est nécessaire d'additionner les points des catégories évaluant la pragmatique.

La C.C.C. est vraisemblablement l'outil le plus utilisé actuellement en raison de son caractère complet, et des mesures de validation auxquelles cette grille a donné lieu. Elle est actuellement l'outil d'évaluation le plus fin et le plus élaboré des troubles de la pragmatique chez l'enfant.

b. La grille d'observation de comportements pragmatiques de WEINRICH, GLASER et JOHNSTON

Barbara D. WEINRICH, Ann J. GLASER et Elizabeth B. JOHNSTON ont mis au point en 1986 un outil non standardisé d'observation de modèles de comportement dans le but de mettre en évidence la présence ou l'absence d'éléments pragmatiques du langage (traduction par HILTON en 1990).

Cette grille s'adresse aux enfants et adolescents. Elle permet au thérapeute de mieux cerner l'appétence communicationnelle de l'enfant, et l'orienter dans le choix de tâches plus ciblées afin d'approfondir ses observations.

L'évaluation porte sur l'expression d'habiletés conversationnelles, la gestion des thèmes de conversation, le répertoire des actes de langage utilisés, et la communication non verbale.

Pour ce faire, elles ont mis en place 57 questions regroupées en 6 catégories :

- le maniement du sujet
- la conversation
- le registre
- les formes syntaxiques
- le langage efficace
- la communication non-verbale

Il s'agit d'une analyse qualitative binaire des compétences, c'est-à-dire que le thérapeute juge de la présence ou l'absence de ces différentes habiletés pragmatiques.

c. Le protocole d'identification des troubles pragmatiques de TATTERSHALL

Cet outil a été élaboré par Sandra TATTERSHALL en 1988 (traduction par HILTON en 1990).

Il permet l'identification des troubles pragmatiques chez les enfants scolarisés.

TATTERSHALL a mis en évidence 36 comportements pragmatiques pouvant être altérés.

Elle a ainsi divisé sa grille en quatre parties :

- Introduction du sujet
- Maintien du sujet
- Buts variés
- Manifestations non verbales

Dans la première partie, l'intérêt porte sur la manière dont procède le sujet pour introduire un tour de parole ou un référent. Le but est de repérer si l'enfant est capable d'attirer l'attention de l'interlocuteur, d'introduire des nouveaux thèmes et les maintenir tout en restant cohérent.

La deuxième partie s'intéresse aux procédés de clarification employés par le sujet, et aux chevauchements dans les prises de parole.

La troisième partie étudie le comportement de l'enfant face à son interlocuteur, sa capacité à utiliser les signaux non-verbaux, sa faculté d'explicitation et ses positionnements quand il ne partage pas la même opinion que son interlocuteur, sa capacité à poser des questions et à y répondre. Le but est d'étudier comment il se positionne en tant que locuteur et interlocuteur.

Enfin la quatrième partie s'intéresse aux manifestations non verbales soit le contact visuel et la prosodie.

Le but est d'observer l'enfant en situation de conversation afin d'indiquer la fréquence de chacun des 36 comportements pragmatiques. Le thérapeute juge si chaque comportement se manifeste fréquemment (F), parfois (P), rarement (R), ou jamais (J).

d. Le Profil des Troubles Pragmatiques par MONFORT et JUAREZ

Marc MONFORT, Adoracion JUAREZ, et Isabelle MONFORT ont élaboré un Profil des Troubles Pragmatiques (PTP) dans le but de présenter de manière immédiate l'importance des troubles pragmatiques chez un enfant, à un moment donné de son évolution, et de pouvoir comparer avec des stades antérieurs de son évolution.

Il s'agit d'un tableau descriptif des troubles pragmatiques établi à partir de l'inventaire des symptômes liés aux troubles pragmatiques chez l'enfant présenté dans *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*.⁵³

Le PTP distingue les troubles appartenant au versant réceptif des troubles appartenant au versant expressif. De même, il permet de différencier l'incidence des symptômes liés au langage et à la communication, et l'incidence des symptômes plus généraux au niveau du comportement.

Le PTP est donc organisé de la manière suivante :

- le versant réceptif d'une part avec l'évaluation des troubles de compréhension du langage (difficulté de compréhension de mensonges, ironie... etc.) et des troubles de l'interaction sociale (manque de sensibilité sociale etc.).
- le versant expressif d'autre part avec l'évaluation des troubles de l'expression verbale (troubles de l'informativité etc.) et des troubles des comportements ludiques et sociaux (altération des relations avec l'adulte etc.).

L'observateur procède à l'évaluation de chaque item en y attribuant une valeur numérique de 0 à 3.

Le 0 signifie que tous les items de la rubrique n'apparaissent pas du tout, le 1 signifie que seulement l'un des items de la rubrique apparaît, le 2 signifie que plusieurs items de la rubrique apparaissent de manière fréquente, et le 3 signifie que tous les items de la rubrique apparaissent fréquemment.

B. Remarques préliminaires à la mise en place de la grille

Nous avons créé cette grille dans le but de répondre aux stricts besoins de notre expérimentation.

⁵³ M. MONFORT, A. JUAREZ, et I. MONFORT, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Entha Ediciones, 2005, pp 35-49

L'objectif de cette grille est l'étude des habiletés pragmatiques chez des jeunes IMC/IMOC âgés de 13 ans à 20 ans 1 mois.

Elle a été élaborée en s'inspirant de travaux existants tels que ceux cités précédemment : la Children's Communication Checklist de BISHOP, la grille d'observation de comportements pragmatiques de WEINRICH, GLASER et JOHNSTON, le protocole d'identification des troubles pragmatiques de TATTERSHALL, le Profil des Troubles Pragmatiques par MONFORT et JUAREZ.

C. Présentation de la grille

Suite à une étude des grilles d'évaluation de la pragmatique déjà existantes, nous avons essayé de mettre en place une grille récapitulative des différents items observés.

Nous avons choisi d'organiser les divers items retenus en 7 catégories à savoir :

- Les règles conversationnelles
- La cohérence
- L'informativité
- L'utilisation du contexte conversationnel
- La réparation des malentendus
- Les manifestations non verbales
- La prise en compte des normes sociales

La catégorie d'évaluation des règles conversationnelles comprend plusieurs items, soit le respect des tours de parole, le maintien du sujet de conversation, l'initiative de l'échange, l'emploi de formules servant à demander la parole, la faculté à introduire et conclure une idée ou une conversation.

Il nous est apparu important d'analyser plus en détails certaines règles conversationnelles car elles sont au fondement de tout échange, elles régissent les interactions. Elles jouent un rôle en ce qui concerne la construction des unités formelles, l'organisation structurale des interactions verbales, et la construction de la relation interpersonnelle.

Comme le dit GRICE «*Nos échanges de paroles ne consistent pas normalement en une succession de remarques déconnectées, et ils ne seraient pas rationnels si c'était le cas. Ils sont [...] des efforts coopératifs*»⁵⁴.

L'analyse des règles conversationnelles se fera au cours des trois épreuves. Néanmoins, précisons que les items respect des tours de parole et initiative de l'échange ne seront peut être pas analysables lors de la troisième épreuve car rappelons que l'examineur n'est pas sensé intervenir. En revanche, il est bien évident que si le sujet l'implique par des questions ou remarques éventuelles, il sera intéressant d'analyser l'échange et donc prendre en compte ces items.

L'évaluation de la cohérence comprend plusieurs items, soit l'ajustement des productions au contexte, le discours destiné à l'interlocuteur, la cohérence dans l'enchaînement des idées, le signalement des changements de sujet, l'adaptation des questions au sujet de conversation, et l'adaptation des réponses aux questions posées.

La communication est réussie à partir du moment où il y a construction d'une cohérence. Si un énoncé est pertinent (même si la formulation est inadaptée), alors la réponse de l'interlocuteur est tangible et l'objectif est atteint. En revanche, s'il ne l'est pas, alors l'interlocuteur ne peut pas répondre ou se trompe, et il y a échec de la communication.

Notre observation portera également sur l'évaluation de la capacité du sujet à mentaliser les besoins informatifs de son interlocuteur afin de sélectionner l'information pertinente pour assurer la compréhension adéquate du message.

Nous évaluerons l'informativité à travers différentes capacités, soit les facultés à détailler et à organiser les informations, et à donner des informations pertinentes. De la même manière, il sera intéressant de constater si le sujet est capable de prendre en compte ce que sait son interlocuteur et de lui apporter les informations dont il a besoin.

MONFORT explique qu'un individu ne sachant pas faire la différence entre son esprit et celui de son interlocuteur ne peut pas avoir conscience du niveau et de la quantité d'informations que celui-ci possède. Le locuteur doit pouvoir amener le complément

⁵⁴MEUNIER J-P, PERAYA D., *Introduction aux théories de la communication*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2004, p113 (459p).

d'information nécessaire à son interlocuteur, en fonction de ce qu'il possède déjà et de ce qui est nécessaire à l'interaction. La réussite de la communication en dépend car son intérêt est de transmettre un message, sous-entendu un message suffisamment informatif pour une bonne compréhension.

L'utilisation du contexte conversationnel est évaluée à travers la faculté du sujet à prendre en compte et interpréter les réflexions de son interlocuteur, son intonation et ses mimiques faciales, sa faculté à lui poser des questions, à manifester un intérêt pour ses propos, sa faculté à exprimer l'opposition ou le refus, l'approbation, le souhait ou le besoin, son accès à l'humour, et enfin sa capacité à comprendre différents types de pensée (ironie, second degré, mensonge, métaphore).

Nous évaluerons également la faculté du sujet à réparer les malentendus. La demande de clarification fait suite à un manque de précision d'un énoncé produit par le locuteur. L'interlocuteur demande alors de préciser les propos. La clarification implique une prise en compte des réflexions de l'interlocuteur afin de pouvoir y réagir et apporter des éléments supplémentaires pour «réajuster» le message. Nous évaluerons donc sa faculté à se soucier de la bonne compréhension du message, ses capacités d'explicitation ou de reformulation, et sa faculté à s'autocorriger. On notera également la faculté du sujet à préciser dès qu'il n'a pas la connaissance d'un élément, soit à dire «je ne sais pas», de façon à ne pas laisser son examinateur dans l'incertitude et l'incompréhension.

Nous tiendrons également compte des manifestations non verbales faisant partie intégrante de la communication à savoir, le contact oculaire, l'adaptation des mimiques faciales, l'utilisation à bon escient de l'intonation, et l'appel à la communication gestuelle ou corporelle.

Le langage du corps est un phénomène omniprésent en communication. N'oublions pas que le paralangage permet d'accompagner, compléter, voire remplacer le message verbal. Tenir compte des manifestations non verbales permet d'éviter certains malentendus. De la même façon, afin que la communication soit réussie, il doit y avoir concordance entre le message verbal et le comportement non-verbal.

Précisons que l'intonation sera évaluée au cours des trois épreuves, mais particulièrement lors de l'épreuve du conte. Il sera intéressant de repérer comment le sujet s'approprie l'histoire, la raconte et lui donne vie au travers des mots.

Enfin, nous analyserons la prise en compte des normes sociales à travers la faculté du sujet à prendre en compte le statut de son interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité), et à utiliser des formules de politesse. Nous observerons l'attitude du sujet envers son examinateur lors de chaque épreuve, c'est-à-dire la manière de se présenter, d'aborder son interlocuteur en début et fin d'épreuve, et de s'adresser à lui.

Précisons que nous nous servirons des productions de l'enfant afin de tester nombre d'items. Tous les sujets ne tiendront pas le même discours, il s'agira de s'adapter et rebondir afin de tester tous les items retenus.

Nous procéderons à l'évaluation de chaque item en jugeant dans un premier temps de la présence (oui) ou l'absence (non) de chacun. Puis, dès lors que l'on constatera la présence de l'un d'eux, on nuancera les différentes observations en essayant de «quantifier» en repérant la fréquence d'utilisation des habiletés pragmatiques :

- Toujours ou le plus souvent (TS) : la faculté étudiée est largement présente voire quasi-systématique. On la constate tout au long de l'épreuve.
- Souvent (S) : la faculté étudiée n'est pas systématiquement représentée mais elle apparaît ponctuellement au cours de l'épreuve.
- Rarement (R) : la faculté étudiée apparaît mais de manière insuffisante pour une communication suffisamment efficace.

Nous avons également décidé d'insérer à notre grille la possibilité de réponse «non vérifiable». En effet nous ne voulions pas réduire notre observation à considérer comme absent ce que l'enfant ne nous aurait pas proposé.

Deux grilles sont présentées ci-dessous :

- La grille d'évaluation vierge
- La grille avec le numéro des épreuves testant chaque item

GRILLE D’EVALUATION DES COMPETENCES

PRAGMATIQUES

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						
Maintien du sujet de conversation						
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation						
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte						
Discours destiné à l'interlocuteur						
Enchaînement cohérent des idées						
Signalement des changements de sujet						
Questions adaptées au sujet de conversation						
Réponses adaptées aux questions posées						
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées						
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)						
Informations pertinentes						
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin						
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						
Questions posées à l'interlocuteur						
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)						

Accès à l'humour						
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message						
Capacité d'autocorrection						
Capacité d'explicitation ou de reformulation						
Capacité à dire « je ne sais pas »						
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire						
Mimiques faciales adaptées						
Appel à la communication gestuelle ou corporelle						
Utilisation de l'intonation						
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

GRILLE D’EVALUATION DES COMPETENCES

PRAGMATIQUES

Compétences	oui			non	NV	Epreuves
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						N°1, N°2
Maintien du sujet de conversation						N°1, N°2, N°3
Initiative de l’échange						N°1
Emploi de formules servant à demander la parole						N°1
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation						N°1, N°2, N°3
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte						N°1, N°2, N°3
Discours destiné à l’interlocuteur						N°1, N°2, N°3
Enchaînement cohérent des idées						N°1, N°2, N°3
Signalement des changements de sujet						N°1, N°2, N°3
Questions adaptées au sujet de conversation						N°1, N°2, N°3
Réponses adaptées aux questions posées						N°1, N°2, (N°3)
<u>L’informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées						N°1, N°2, N°3
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)						N°1, N°2, N°3
Informations pertinentes						N°1, N°2, N°3
Prise en compte de ce que sait l’interlocuteur ou de ce dont il a besoin						N°1, N°2, N°3
<u>La compréhension du message et l’utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l’interlocuteur						N°1, N°2
Prise en compte et interprétation des réflexions de l’interlocuteur						N°1, N°2
Prise en compte de l’intonation et des mimiques faciales de l’interlocuteur						N°1, N°2
Questions posées à l’interlocuteur						N°1, N°2, N°3
Expression de l’opinion (opposition, refus, approbation, besoin)						N°1, N°2, N°3

Accès à l'humour						N°1, N°2
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N°2
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message						N°1, N°2, N°3
Capacité d'autocorrection						N°1, N°2, N°3
Capacité d'explicitation ou de reformulation						N°1, N°2
Capacité à dire «je ne sais pas»						N°1, N°2, N°3
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire						N°1, N°2, N°3
Mimiques faciales adaptées						N°1, N°2, N°3
Appel à la communication gestuelle ou corporelle						N°1, N°2, N°3
Utilisation de l'intonation						N°1, N°2, N°3
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						N°1, N°2, N°3
Utilisation de formules de politesse						N°1, N°2, N°3

CHAPITRE 3 :

ANALYSE

Rappelons que notre étude porte sur la comparaison des habiletés pragmatiques entre des individus IMC/IMOC verbaux et des individus IMC/IMOC non verbaux.

Rappelons également toute la difficulté à analyser et évaluer la pragmatique du discours. Nous avons décidé de nous limiter à une analyse qualitative des productions des sujets dans trois types de situations, à savoir en langage spontané, en narration d'un conte, et en description d'image.

Nous essaierons de rendre compte des comportements langagiers des sujets face aux épreuves demandées en mettant en avant le plus objectivement possible leurs comportements positifs, déviants ou absents, ainsi que leurs réactions.

I. ANALYSE QUALITATIVE DE L'ÉPREUVE DE LANGAGE SPONTANÉ

A. Résultats

Le but de cette épreuve était d'analyser les compétences pragmatiques de nos sujets en situation de dialogue de type conversation. Nous avons donc proposé une épreuve de langage spontané afin d'appréhender le langage de chaque sujet en situation la plus naturelle possible, et ainsi constater les réelles potentialités de chacun en matière de communication.

Rappelons que la situation d'épreuve peut occasionner des contre-performances et mettre rapidement en évidence les limites du sujet. Nous avons donc choisi d'amener l'épreuve de manière implicite en situation banale de conversation.

Nous avons pu constater une attitude plus détendue des sujets par rapport aux autres épreuves ayant été présentées comme telle. Ici, nous n'avons pas ressenti d'angoisse ou d'appréhension comme cela a été le cas lors des autres passations. Les sujets sont apparus détendus et tout-à-fait disponibles.

Nous pouvons d'ores et déjà constater une certaine fragilité chez nos sujets à l'annonce d'une situation particulière. Ils sont rapidement déstabilisés et perdent facilement leurs moyens.

Comme nous l'avons précisé auparavant, nous pouvons uniquement faire état de ce que le sujet produit. On constate les données positives et on mentionne la «non présence» des capacités dans cette épreuve. On ne peut donc inférer de ce qu'il ne dit pas une absence de la compétence.

○ Structure de l'interaction verbale et respect des règles conversationnelles

On note que tous les sujets respectent les tours de parole. Nous ne constatons ni silence prolongé ni interruption ou chevauchement de parole.

Le sujet de conversation est préservé par tous les sujets non verbaux. On ne relève aucun écart et aucun changement brusque de sujet dans leurs productions. En revanche, nous constatons que ce n'est pas le cas pour la plupart des sujets verbaux.

En effet, 3 sujets sur 5 se laissent emporter et s'éloignent donc du sujet de conversation. On parle de digressions. Celles-ci apparaissent plutôt en fin de conversation. Peut-être est-ce la conséquence de la fatigabilité ? N'oublions pas que les sujets IMC/IMOC sont fragiles et très fatigables.

Exemples :

F., verbal :

-J'ai dit à mes parents qu'il fallait qu'ils me laissent une journée tranquille. Ma mère est très méfiante, elle n'aime pas tous mes copains. Je lui dis qu'elle n'a pas de jugement à apporter. Elle est très protectrice et méfiante. Elle me dit de me méfier des gens parce que dans mon village, plein de gens font courir des rumeurs.

P., verbale :

-Moi je trouve dommage qu'on n'ait pas notre mot à dire pour les fêtes de l'école. [...] Ils veulent organiser une fête sur Peter Pan. Moi je fais Wendy. J'aime pas Wendy, je la trouve nunuche. Et puis j'aime pas ce dessin animé. Moi je préfère le Roi Lion. Elle est belle mais triste cette histoire. Il y en a plein des bons de Disney.

J., verbal :

-Il y avait pas d'alcool parce que sinon ça gueule à la maison. Tonton boit pas d'alcool parce que sinon il se bagarre et après c'est pas bon ! Après papa a mal à la tête. Maman elle aime pas non plus. Ça gueule, ça dit des gros mots, maman elle aime pas, elle a peur.

-D'accords ! tu veux me dire autre chose par rapport aux fêtes de fin d'année? Oui, j'aime bien l'école et le travail. Quand j'aurai 22 ans, il y aura un pot ici.

Notre intervention est nécessaire pour recadrer le patient et réinstaurer le sujet initial de conversation.

Il est important de préciser que nombreux sont les sujets ayant systématiquement besoin des questions de l'interlocuteur pour enrichir leurs productions. Les questions réajustent le discours en permanence et laissent donc peu de place aux écarts.

On remarque d'ailleurs que les sujets ayant fait des digressions ou des changements de sujet sont ceux ayant fourni un discours riche et abondant, et pour lequel l'examineur est le moins intervenu. Il semble donc que l'intervention de celui-ci ait un effet sur le maintien du sujet. On ne peut donc pas affirmer que le maintien du sujet aurait été assuré sans ces questions.

Il sera intéressant de repérer, lors des prochaines épreuves, si la capacité à maintenir le sujet est réelle, puisque l'examineur n'interviendra pas.

La prise d'initiative dans l'échange est constatée chez plusieurs de nos sujets. Parmi eux, on retrouve 1 non verbal et 3 verbaux. Il s'agit d'Ad., F., P., et J. Ces sujets sont capables de prendre les initiatives nécessaires pour recueillir des informations (questions, remarques). Ils jouent leur rôle dans l'échange.

Exemples :

F., verbal :

-J'adore cette période. Même si je crois pas au Père Noël, c'est toujours féérique. Par exemple, la coutume du sapin, j'ai beau avoir 18 ans je trouve ça féérique. Non tu trouves pas ?

-Tu n'as pas oublié de manger du chocolat au moins parce que Noël sans chocolat c'est pas Noël !

P., verbale :

-Et toi ? Tu aimes Noël ?

J., verbal :

-D'accord ! Tu veux me dire autre chose ? Oui, j'aime bien l'école et le travail. Quand j'aurai 22 ans, il y aura un pot ici.

Ad., non verbal :

-J'ai regardé le grand bêtisier. Il y avait de bons numéros. Il y avait un grand-père qui a chanté «Mexico» alors qu'il était saoul. C'était drôle !

En revanche, nos autres sujets (2 non verbaux et 2 verbaux) adoptent une attitude beaucoup plus passive c'est-à-dire que leur participation se limite aux réponses des questions de l'interlocuteur. Ces réponses apparaissent d'ailleurs plutôt brèves. Ils participent à l'échange mais la fonction locutrice n'est pas occupée de façon équilibrée par les différents acteurs.

Exemple :

Al., non verbale :

-As-tu passé de bonnes fêtes ? *Oui*

-Tu as été gâté ? *Oui*

-Qu'est-ce que tu as eu ? *DVD*

D'un point de vue général, on constate que les sujets verbaux semblent avoir plus de facilité à initier l'échange. Ils expriment et soutiennent leur point de vue avec plus d'aisance, ils recueillent davantage les informations auprès de leur interlocuteur.

Si certains sujets sont capables d'initiatives dans l'échange, on note, en revanche, qu'aucun n'utilise de formules servant habituellement à demander la parole ou introduire un sujet (par exemple «et moi alors», «tu sais», «à propos», «justement», etc.). Rappelons que l'on ne peut cependant pas affirmer l'absence de ces facultés.

Les épreuves suivantes permettront de constater la présence ou non de cette compétence.

○ Cohérence des propos

Comme mentionné précédemment, certaines productions sont accompagnées de digressions ou de changements de sujets. Il est évident que cela impacte la cohérence de l'enchaînement des idées. Cette observation est d'autant plus vraie que ces changements ne sont à aucun moment signalés.

Dans cette situation, l'interlocuteur se trouve en difficulté et doit s'adapter.

Certaines productions présentent des incohérences. Elles sont ajustées au contexte mais les difficultés se situent au niveau de l'enchaînement. C'est le cas de J., verbal. Ses idées se mélangent et rendent la conversation difficile à suivre. La communication s'en trouve donc altérée.

Exemple :

J., verbal :

-As-tu passé de bonnes fêtes ? Oui mais c'était trop long d'attendre 1h du matin pour les cadeaux. Pareil le 31. Le 24 c'est pour les petits et le 25 c'est pour les grands. Le 24 on était chez mamie, on était 12, on a mangé du crabe. C'est pas bon le crabe, je peux pas le toucher. Toute la journée on est assis et on mange, je me suis ennuyé car c'est trop long. Il y avait maman, papa, deux copains à papa, la sœur à maman aussi.

Il est important de souligner que tous nos sujets s'adressent à l'examineur. A aucun moment l'un d'entre eux ne parle seul ou produit un discours destiné à quelqu'un d'autre.

Il est intéressant de noter que seuls F. et P. et Ad. ont posé des questions à leur interlocuteur. En revanche, certaines ne sont pas en rapport avec le sujet initial de conversation, notamment celles de F.

Exemple :

F., verbal :

Toi elle est comment ta mère ?

Tu t'entends bien avec ta mère ?

○ Informativité des productions

On note deux types de production :

- Certains sujets sont très concis et présentent un discours pauvre et peu détaillé. Parmi eux, nous retrouvons 1 non verbal et 2 verbaux. il s'agit d'Al., JF., et S. verbaux.

Comme évoqué précédemment, nous constatons que ces sujets ont besoin des questions de leur interlocuteur pour enrichir leurs productions. Il est nécessaire d'attirer leur attention et de leur fournir les moyens pour qu'ils soient informatifs. Les questions permettent de cibler un thème, et ainsi donner à l'interlocuteur l'outil qui lui permettra d'étoffer sa production.

Exemple :

Qu'est-ce que vous avez fait ?

Tu l'as fêté en famille alors ?

Qu'est-ce que tu as eu ?

Tu as fait la fête ?

Avec ces sujets, le recueil d'informations dépend de la stimulation exercée par l'interlocuteur.

Les questions «et puis ?», «et ensuite ?», «et après ?», «quoi d'autre ?», «qui d'autre ?» etc., obligent le patient à enrichir sa production précédente.

Ils ont des difficultés à prendre en compte l'information dont leur interlocuteur a besoin.

Il est important de souligner que tous les patients concernés par ce trouble de l'informativité sont les mêmes que ceux présentant des difficultés à initier l'échange.

Il sera intéressant de repérer si cette concision se retrouve dans les épreuves suivantes. Nous verrons si les sujets fournissent suffisamment d'informations à leur interlocuteur dès lors qu'ils se trouvent seuls face à une tâche : narration d'un conte et description d'image.

-Si certains sujets sont très concis, d'autres, au contraire, fournissent un discours riche et détaillé. Parmi eux, nous retrouvons 2 non verbaux et 3 verbaux. Il s'agit d'Ad., L., F., J., et P. Néanmoins, nous remarquons que la richesse du discours n'assure pas la cohérence de celui-ci. Nous l'avons constaté précédemment avec J. (verbal) et son manque de cohérence dans l'enchaînement des idées. Ses productions sont pourtant riches en informations.

Pour certains, le discours peut être excessivement détaillé. En effet, même si les informations sont appropriées, certains en donnent trop. La qualité du message s'en trouve altérée. Le discours paraît logorrhéique, il est difficile à suivre et à comprendre. C'est le cas de F. (verbal). Il a beaucoup de choses à dire et donne ainsi de nombreuses informations à la suite sans laisser le temps à son interlocuteur de réagir à ses propos.

Exemple :

F., verbal :

-J'adore Noël, pour moi ce n'est pas qu'histoire de dire que j'ai des cadeaux, c'est toute la magie qu'il y a à côté de Noël, même si de toute façon on ne peut pas trop échapper à ce que ça se fasse en famille, hormis l'année dernière où j'ai fait Noël à la montagne pour faire du chien de traîneau. Cette année là il n'y avait que mes parents et ma sœur. C'était vraiment super ! Mais cette année j'ai fait jour de l'An à l'étranger, c'était aussi magique !

○ Utilisation du contexte conversationnel

Nous avons constaté une détermination commune à vouloir partager des faits de vie. Or, l'implication du sujet dans ses propos et l'intérêt qu'il porte à son interlocuteur peut varier d'un individu à l'autre.

Autant la détermination à raconter des faits est présente chez tous les sujets, autant le souci du partage est beaucoup moins fréquent.

La prise en compte des réflexions de l'interlocuteur, son intonation et ses mimiques est assurée par la quasi-totalité des sujets. Lorsque nous avons la parole, tous nous regardent et montrent un intérêt pour nos propos. Qu'ils y répondent ou non, tous les reçoivent et y réagissent de manières différentes. Certains se contentent d'un sourire, d'autres du «oui» ou du «non». Enfin, certains développent davantage leur réponse.

Exemples :

Al., non verbale :

-Ouh tu vas pouvoir me faire un cadeau ! (rire)

JF., verbal :

-Oh c'est génial ça ! Oui !

Ad., non verbal :

-Quelle chance tu as dis moi ! Oui je l'amènerai pour te faire voir !

F., verbal :

-Ils t'ont apporté beaucoup de bonheur ! *Oui exactement !*

Ce qui diffère d'un individu à l'autre est la manifestation de l'intérêt porté à l'interlocuteur et à ses propos. Certains se contentent de l'écouter alors que d'autres l'impliquent dans la conversation par des remarques ou des questions.

Seul 1 non verbal et 3 verbaux se sont intéressés à leur interlocuteur en posant des questions et en commentant ses propos à des fréquences variables. Il s'agit d'Ad., F., P., et S.

Exemples :

Ad., non verbal :

-*Et toi ?* (à plusieurs reprises par l'intermédiaire du pictogramme)

-*Ah oui je connais !*

F., verbal :

-*Et toi alors tu as fait quoi ?*

-*Ta famille vient d'où ?*

-*Moi aussi j'adore ça !*

P., verbale :

-*Et toi ? Tu aimes Noël ?*

-*Et toi qu'est-ce que tu as fait ?*

Il semble donc que la plupart des sujets éprouvent plus de difficultés à donner qu'à recevoir. Il leur est plus difficile d'initier que de répondre.

On remarque également que les sujets exprimant leur opinion sont logiquement les mêmes que ceux produisant un discours riche et détaillé. Il s'agit d'Ad., J., F., et P. (1 non verbal et 3 verbaux). Ils soutiennent leur point de vue (approbation, désapprobation, besoin, refus) et jouent leur rôle dans l'échange.

Exemples :

J., verbal :

-J'aime bien l'école et le travail

Ad., non verbal:

-Non, j'aime pas

F., verbal :

-Oui exactement !

P., verbale :

-Moi je trouve dommage qu'on n'ait pas notre mot à dire pour les fêtes!

L'accès à l'humour n'est pas constaté pour tous les sujets. Or, le contexte conversationnel ne s'y prête pas pour tous. Nous vérifierons cette faculté notamment lors de l'épreuve de narration du conte.

○ Réparation des malentendus

Au cours de l'échange, seul F., verbal, s'assure que son message est bien compris par son interlocuteur. Il s'adresse à son interlocuteur et se soucie de la bonne compréhension de ses propos. Il est dans l'échange.

Ne concluons néanmoins pas l'absence de cette faculté chez les autres sujets. Nous vérifierons l'absence ou non de celle-ci lors des épreuves suivantes.

Exemple :

F., verbal :

Tu comprends ce que je veux dire ?

Nous constatons en revanche la capacité à dire «je ne sais pas» chez la plupart des sujets. Tous ont les moyens de nous signaler qu'ils ne savent pas répondre.

La capacité d'autocorrection est vérifiée auprès de deux de nos sujets : L. et Al., tous deux non verbaux.

L., non verbal, exprime son erreur par de grands gestes. Rappelons qu'il n'a aucun accès au langage oral. Par cette agitation soudaine, il peut nous avertir de son erreur et faire en sorte qu'on lui montre de nouveaux pictogrammes. Dans ce cas, nous remarquons que l'utilisation des gestes est tout-à-fait possible et adaptée.

En revanche, Al. ne prend pas conscience de son erreur au cours de l'échange. En effet, elle se contredit dans ses propos mais ne s'en rend pas compte. D'ailleurs, notre intervention semble l'avoir laissée perplexe puisqu'elle reste silencieuse et dubitative. Elle ne sait pas rectifier ses propos ou apporter des informations supplémentaires. Notre remarque semble l'avoir déstabilisée.

Exemple :

Al., verbale :

Et pour le nouvel an alors, avec qui l'as-tu fêté ? [...] *Laura !*

Tu as fait la fête ? *Oui, à minuit on s'est dit «bonne année», et Laura nous a appelés.*

Mais tu m'as dit que Laura était avec vous ? C'est bien ce que tu as dit ? (*silence*)

Nous n'avons pas pu vérifier cette faculté auprès des autres sujets. La situation ne s'est pas présentée.

○ Manifestations non verbales

Il est important de garder à l'esprit la présence de difficultés motrices chez tous nos sujets. Ces difficultés sont omniprésentes et altèrent la communication non verbale : mouvements parasites, syncinésies, troubles oculomoteurs etc.

N'oublions pas également la présence d'outils palliatifs venant gêner le contact avec les sujets non verbaux (tableaux de communication, synthèses vocales).

Tous ces paramètres sont à prendre en compte dans notre analyse de façon à la rendre la plus objective possible.

Si l'expressivité faciale est réduite, le contact oculaire quant à lui est établi avec la plupart des sujets verbaux. Il apparaît évident que le regard du sujet non verbal ne peut être dirigé à la fois vers l'outil de communication et l'interlocuteur. En revanche, on peut estimer que le contact aurait pu être établi à partir du moment où c'est l'interlocuteur qui parle. Or, ce n'est pas souvent le cas.

On constate que la communication gestuelle ou corporelle est possible notamment en ce qui concerne L, non verbal. En effet, il exprime le « oui »/« non » par des mouvements du bras, et signale sa satisfaction ou ses erreurs par une agitation corporelle.

Aucun des sujets verbaux n'utilise de gestes pour appuyer les propos.

Il est intéressant de noter que les sujets non verbaux associent plus souvent la mimique à leurs propos. Leur visage est beaucoup plus expressif et transmet énormément d'informations. Peut-être est-ce pour compenser les difficultés d'expression orale ?

Globalement, le discours de nos sujets apparaît monotone. On note l'absence d'intonation et d'accentuation. Seul F. a proposé un discours vivant et rempli d'émotion.

○ Prise en compte des normes sociales

La plupart des sujets adoptent une attitude tout à fait adaptée. Seul F., se comporte parfois de manière familière. Il pose, en effet, des questions d'ordre personnel à son interlocuteur et en oublie le statut de celui-ci. Ces questions sont apparues indiscretes et inappropriées.

Il semble éprouver des difficultés à garder une certaine distance par rapport à son interlocuteur. On peut néanmoins se demander s'il s'agit d'une réelle difficulté ou d'une non prise de conscience du statut de chacun.

Exemple :

F., verbal :

Toi elle est comment ta mère ?

Tu t'entends bien avec ta mère ?

En revanche, tous les sujets, sans exception, utilisent les formules de politesse attendues telles que «bonjour» ou «au revoir». Il est intéressant de noter que ces formules sont produites spontanément par le sujet verbal, et en répétition par le sujet non verbal.

On remarque également que ceux ayant démontré la capacité à poser des questions au cours de l'entretien, sont les seuls à avoir employé la formule «Comment vas-tu ?».

B. Synthèse

Suite à cette épreuve, on note que tous les sujets présentent une bonne motivation à la communication. On constate que la plupart des habiletés pragmatiques concernent aussi bien le sujet verbal que le sujet non verbal. Ce qui diffère est le nombre de sujets concernés, c'est-à-dire que certaines capacités seront plus présentes dans un groupe que dans un autre.

Les règles conversationnelles sont globalement respectées par les deux groupes. Il semble simplement que les sujets non verbaux aient plus de facilité à maintenir le sujet de conversation. En effet, les digressions observées concernent le discours des sujets verbaux.

On peut alors faire une première hypothèse : les accidents énonciatifs sont plus fréquents dans le discours du sujet verbal puisqu'il dispose de tous les outils propres à l'expression orale. Les risques sont donc plus élevés.

Cependant, l'étayage constant de l'interlocuteur peut masquer des difficultés de maintien du sujet. Il faudra donc attendre la passation des autres épreuves pour confirmer cette observation.

Même si l'on constate la présence et la «non présence» de cette habileté dans les deux groupes, l'initiative dans l'échange est mieux assurée par les verbaux. La dynamique du discours semble mieux appréhendée et maîtrisée. L'échange d'informations est plus fréquent, ainsi que les questions et réflexions adressées à l'interlocuteur.

L'interaction avec le sujet non verbal consiste essentiellement en réponses aux questions de l'interlocuteur. Il s'adresse très peu à son interlocuteur de manière spontanée. Il réagit peu à ses propos et ne lui pose aucune question.

Il semble que le sujet non verbal ait besoin d'une incitation extérieure pour utiliser le langage. On peut alors se demander si le langage est investi comme outil d'échange et de partage ou s'il n'est utilisé que parce qu'une source extérieure l'impose. On suppose que le manque d'expérience de la situation de conversation est à l'origine de cette difficulté.

Si notre hypothèse s'avère exacte en ce qui concerne l'investissement particulier du langage par les sujets non verbaux, alors inévitablement le rapport à l'interlocuteur est aussi singulier. L'interlocuteur est investi comme source stimulante mais pas comme individu à qui l'on peut s'intéresser et s'adresser.

On constate également que les sujets verbaux expriment plus facilement leur opinion que les sujets non verbaux. Est-ce parce que ces derniers ne disposent pas des outils nécessaires ? Est-ce parce qu'ils ne croient pas en l'intérêt de leurs propos ?

Il est vrai que l'accès au langage (oral ou écrit) permet de s'affirmer et s'imposer en tant qu'individu pensant et ayant sa propre opinion, notamment à travers les échanges. On peut supposer que les sujets non verbaux ayant peu d'expérience dans ce domaine ne ressentent pas l'intérêt d'exprimer leurs ressentis. Ils ne croient pas que leurs propos aient un sens et puissent susciter toute l'attention de leur interlocuteur.

On retrouve beaucoup de similitudes entre les deux groupes : l'informativité du discours, l'organisation correcte des productions, la production d'un discours destiné à l'interlocuteur, l'adaptation des réponses aux questions.

On constate que la production d'un discours riche et détaillé est possible chez tous. De même, la production d'un discours peu informatif concerne les deux groupes.

Nous verrons par la suite si l'implication directe du sujet dans la conversation influe ou non sur l'informativité du discours.

Comme expliqué précédemment, les sujets verbaux ont tendance à digresser plus facilement. On constate également que la bonne organisation de leur discours n'est pas toujours assurée. Le dosage des informations et la cohérence dans l'enchaînement des idées

ne sont pas toujours maîtrisés. On ne retrouve pas ces difficultés dans les productions des non verbaux.

Le contenu informatif des productions n'est pas apparu plus pertinent chez les verbaux ou les non verbaux. Des digressions ont été constatées dans les deux groupes. De la même façon, l'étayage de l'expérimentateur s'est avéré nécessaire avec les deux groupes.

L'évaluation de la communication non verbale révèle, quant à elle, une utilisation plus fréquente de certaines habiletés par les sujets non verbaux. En effet, ces derniers utilisent davantage les gestes et les mimiques de façon à renforcer ou préciser leurs propos. On peut alors faire l'hypothèse que les sujets non verbaux utilisent davantage les manifestations non verbales de façon à pallier l'absence ou l'inefficacité du langage oral.

Toutes ces observations et suppositions ne sont en aucun cas des affirmations. Les épreuves suivantes viendront confirmer, infirmer ou nuancer ces constatations.

II. ANALYSE QUALITATIVE DE L'ÉPREUVE DE NARRATION D'UN CONTE

A. Résultats

Rappelons que nous avons choisi de travailler avec le conte *Le Petit Chaperon Rouge* dans sa version originale.

La production d'un récit dépend de plusieurs habiletés:

- la mise en mémoire et la récupération des informations pour les transmettre
- la volonté et la motivation à en faire part à son interlocuteur
- les habiletés linguistiques nécessaires à la production d'un discours cohérent, riche, et compréhensible.

Le sujet a reçu pour consigne de raconter l'histoire à son interlocuteur comme si celui-ci ne la connaissait pas.

Tous les sujets ont répondu à la demande. Nous observons des capacités et des comportements fluctuants d'un individu à l'autre.

○ Structure de l'interaction verbale et respect des règles conversationnelles

Le maintien du sujet se révèle possible chez la plupart de nos sujets sauf pour deux d'entre eux. Nous notons, en effet, des productions parasites (digressions et intrusions) non liées à l'histoire dans le discours de F. verbal et Ad. non verbal.

F. (verbal) semble rencontrer des difficultés à rester en dehors de l'histoire. Il ne peut s'empêcher d'exprimer son opinion, faire des réflexions, et poser des questions à son examinateur.

Exemples :

F., verbal :

-La mère dit à sa fille d'apporter de la nourriture à sa grand-mère car elle est malade. C'est pas mon histoire préférée, moi je préfère Blanche-Neige et Cendrillon. Tu aimes toi ?

-Elle croise le loup qui voulait la dévorer. Mais pourquoi tu as choisi cette histoire ? Elle est triste je trouve !

Ad., lui, change de sujet à plusieurs reprises sans le signaler à son interlocuteur.

Exemple :

Ad., non verbal :

-Le petit chaperon rouge part dans la forêt et rencontre le loup. La semaine prochaine je peux amener le CD des années 60?

-Le loup arrive à la maison et se déguise en mamie. A quelle heure on va en haut ?

Quelles que soient les interventions, elles nuisent évidemment à la qualité du message puisque la cohérence globale du discours s'en trouve affectée. Il semble difficile pour ces jeunes de faire abstraction de leur propre vécu pour s'intéresser exclusivement à quelque chose d'extérieur à eux. Peut-être est-ce dû à leur handicap et leur expérience de vie ?

L'expression «il était une fois» est la clé «magique» ouvrant l'univers du conte dans la tradition populaire. On remarque que deux sujets introduisent leur histoire par cette expression ou par une production équivalente. Il s'agit d'Al., non verbale et de JF, verbal. Ce sont également les deux seuls à nous signaler la fin de l'histoire.

Exemples :

Al., non verbale :

C'est l'histoire du petit chaperon rouge. C'est fini.

JF, verbal :

Il était une fois, le petit chaperon rouge. Voilà.

○ Cohérence de l'histoire

Nous allons tout d'abord nous intéresser au récit proprement dit. Nous faisons donc abstraction des interventions intempestives ne concernant pas le conte. Mise à part en ce qui concerne J. (verbal), on constate que les productions des sujets sont tout-à-fait cohérentes. En effet, les éléments de l'histoire sont respectés que ce soit dans l'authenticité des faits ou l'ajustement au contexte. On ne note pas de transformation majeure ou confusion entre les divers éléments venant gêner la compréhension. On relève simplement quelques modifications du type «gâteau» pour «galette».

Seul J., verbal, modifie le récit en transformant certains éléments. Il ne s'en tient pas aux éléments de l'histoire. On note donc des incohérences inhérentes au conte.

Exemples :

J., verbal :

-La grand-mère mange le gâteau.

-Le loup tape à la porte de la grand-mère et il part.

Comme nous venons de l'expliquer, la plupart des productions sont respectueuses des éléments de l'histoire. Si maintenant nous tenons compte des productions parasites (décrites plus haut), la cohérence globale du discours n'est pas totalement assurée. Même si la restitution du récit est tout à fait correcte, ces interventions (questions à l'interlocuteur, critiques du conte etc.) viennent perturber la compréhension de celle-ci. Elles nuisent à la qualité du message.

Dans cette épreuve, l'enchaînement des faits est respecté puisqu'aucun de nos sujets ne fait preuve d'une mauvaise représentation chronologique des éléments du récit.

Le récit est un genre qui implique la production ordonnée des différents épisodes de l'histoire. Ces épisodes doivent être restitués selon un ordre précis : situation initiale, complexification, résolution du problème, situation finale. On parle de schéma canonique.

Le conte du petit chaperon rouge est un conte moral donc on ne peut pas restituer la résolution du problème puisqu'il n'y en a pas.

Ici, nous constatons que le schéma canonique n'est pas respecté par tous.

Tableau 1 : Respect du schéma canonique

Étapes	Présence de l'étape		Absence de l'étape	
	Sujets verbaux	Sujets non verbaux	Sujets verbaux	Sujets non verbaux
Situation initiale :				
Grand-mère malade	-F. -S. -P. -J.		-JF	-Ad. -Al. -L.
Le PCR rouge lui apporte une galette et un pot de beurre	-F. -S. -P. -JF. -J.	-Ad.		-Al. -L.
Complexification de la situation :				
La rencontre avec le loup	-F. -S. -P. -JF. -J.	-Ad. -Al. -L		
Situation finale :				
Le PCR est mangé par le loup	-F. -S. -P. -JF	-Al. -L.	-J.	-Ad.

Globalement, la restitution de la situation initiale est mieux appréhendée par les sujets verbaux que les sujets non verbaux. On remarque également que deux de nos sujets (Ad., non verbale et JF., verbal) ne prennent en compte qu'un seul élément sur les deux nécessaires à la mise en place de l'histoire.

En revanche, l'élément de complexification de la situation est restitué par tous. Il s'agit d'un élément marquant de l'histoire (la rencontre avec le loup).

Tous les sujets relatent le dénouement de l'histoire sauf deux, Ad. non verbal et J., verbal.

Les productions sont toujours destinées à l'expérimentateur. A aucun moment un sujet ne s'adresse à lui-même ou à quelqu'un d'autre.

La plupart des sujets ont pris leur rôle au sérieux et semblent avoir apprécié l'idée de nous transmettre quelque chose. Seuls JF. et S. ont exprimé leur inquiétude quant à l'épreuve et la peur ne pas bien exécuter leur tâche.

- Informativité des productions

Rappelons que la plupart des productions sont cohérentes et tout-à-fait respectueuses des éléments de l'histoire.

Les différences apparaissent lorsqu'on fait une analyse approfondie des productions et notamment des informations données à l'interlocuteur et leur pertinence.

Tableau 2 : Présences ou absences des informations principales

Informations principales	Présence de l'information		Absence de l'information	
	Sujets verbaux	Sujets non verbaux	Sujets verbaux	Sujets non verbaux
Grand-mère malade	-F. -S. -P. -J.		-JF.	-Ad. -Al. -L.
Le PCR* apporte une galette et un pot de beurre à sa grand-mère	-F. -S. -P. -JF. -J.	-Ad.		-Al. -L.
Le PCR passe par le bois	-F. -S. -P. -JF.	-Ad. -Al. -L.	-J.	
Le PCR rencontre le loup	-F. -S. -P. -JF. -J.	-Ad. -Al. -L.		
Le loup arrive chez la grand-mère	-F. -S. -P. -JF.	-Ad. -Al. -J.		-L.
Le loup se fait passer pour le PCR	-S. -P. -JF.		-F. -J.	-Ad. -Al. -L.

Le loup mange la grand-mère	-F. -S. -P. -JF.	-Al.	-J.	-Ad. -L.
Le loup se déguise en grand-mère	-F. -S. -P. -JF.	-Ad.	-J.	-Al. -L.
Le PCR arrive chez la grand-mère.	-F. -S. -P. -JF.	-Ad. -Al.	-J.	-L.
Le PCR est étonné de l'allure de sa grand-mère	-S. -P. -JF.	-Ad.	-F. -J.	-Al. -L.
Le loup mange le PCR	-F. -S. -P. -JF.	-Al. -L.	-J.	-Ad.

*PCR = Petit Chaperon Rouge

On remarque que les sujets verbaux rapportent mieux les informations principales du récit par rapport aux sujets non verbaux. Ils sont beaucoup plus informatifs. Ils semblent mieux appréhender les besoins de leur interlocuteur pour comprendre l'histoire.

Les productions des non verbaux sont tout-à-fait cohérentes mais il manque des informations pour assurer la bonne compréhension du conte.

On note qu'Ad., non verbal, et J., verbal, oublie certains éléments essentiels et pourtant marquants de l'histoire, à savoir le loup mange la grand-mère et le petit chaperon rouge.

En ce qui concerne J., cela n'est pas étonnant puisqu'il ne semble pas avoir compris l'histoire et transforme beaucoup d'éléments.

Ad., lui, montre qu'il a une grande maîtrise du conte notamment en restituant de manière très précise certains dialogues.

Exemples :

Ad., non verbal :

«*Tire la chevillette et la bobinette cherra*»

«*Que vous avez de grands yeux ! C'est pour mieux te voir.*»

«*Que vous avez de grandes dents ! C'est pour mieux te manger.*»

De plus, il donne beaucoup de détails et d'informations mais qui n'apparaissent pas toujours essentiels et pertinentes pour la compréhension de l'histoire.

Exemple :

Le Petit Chaperon Rouge se promène dans la forêt, il est content. Il ramasse des fleurs, joue avec les papillons. Il ne voit pas le temps passer.

On constate la difficulté du sujet à restituer les informations essentielles et à évaluer l'importance des détails. Il mentionne des faits peu pertinents et oublie les éléments importants.

Il est seul parmi tous nos sujets à avoir produit un tel discours.

Intéressons-nous maintenant à l'utilisation des évaluations sociales. La narration est une activité sociale qui nécessite entre autres de maintenir l'attention de l'auditeur.

Les évaluations sociales ont pour fonction d'attirer l'attention de l'interlocuteur et susciter son intérêt. Il s'agit des commentaires relatifs aux personnages et aux états émotionnels, des effets sonores.

On remarque des comportements différents d'un individu à l'autre.

On constate que les sujets verbaux utilisent plus d'évaluations sociales dans leur narration que les sujets non verbaux. En effet, trois verbaux (JF., S., P.) en utilisent et un seul non verbal (Ad.). Ils ont tendance à davantage théâtraliser leur récit en faisant parler les personnages.

Exemples :

Ad., non verbal :

-«*Qui est là ?* » Et le petit chaperon rouge dit « *C'est moi le petit chaperon rouge* » ».

-«*Que vous avez de grands yeux !* » et il répond « *C'est pour mieux te voir* ».

JF., verbal :

- «*C'est votre petite fille le petit chaperon rouge !*».

-«*Viens dans le lit avec moi !*».

S., verbale :

La mère du petit chaperon rouge dit «Ta grand-mère est très malade, va lui apporter cette galette».

- *Le loup dit «Elle habite loin ta grand-mère ?».*

P., verbale :

-«*Tiens je te prépare des galettes et tu vas apporter ça à ta grand-mère !*».

-*Le loup il fait « Où vas-tu ? », elle répond «chez ma grand-mère lui apporter des galettes et de la confiture, elle est malade».*

Les non verbaux produisent un discours plutôt énumératif. Le conte est un genre qui accorde une place importante à l'imaginaire et au rêve. Le conteur doit entretenir cet aspect par la création d'un cadre et d'une ambiance, en donnant vie aux personnages de l'histoire, etc. Ici, les éléments sont simplement donnés les uns à la suite des autres. Le récit est peu dynamique et envoutant. L'interlocuteur n'est pas transporté dans le monde du conte.

Exemples :

Al., non verbale :

Le petit chaperon rouge se promène dans la forêt. Elle rencontre le loup. Elle a peur. Ils partent chez la grand-mère.

L., non verbal :

-*Petit chaperon rouge / voir / grand-mère*

-*Petit chaperon rouge / se promener / forêt*

Il est vrai que l'unique utilisation de pictogrammes rend la production difficilement dynamique.

○ Utilisation du contexte conversationnel

Nous sommes intervenus à plusieurs reprises au cours de l'épreuve de narration soit en posant des questions soit en faisant des réflexions. Nous avons pu constater que tous les sujets ont pris en compte nos interventions. On considère ici la faculté du sujet à prendre en compte une intervention extérieure et non la manière dont il y répond.

Les réactions sont différentes et plus ou moins adaptées selon les individus mais toujours présentes : verbalisation ou silence. En effet, les silences expriment l'incompréhension d'une information qui a d'abord été perçue et prise en compte.

Dans cette épreuve, aucun sujet n'ignore nos remarques et continue de raconter l'histoire comme si de rien n'était.

Ici, le sujet est sensé répondre à la consigne « Raconte-moi l'histoire du Petit chaperon Rouge ». Il doit donc s'en tenir à la narration et non intervenir d'une tout autre manière. Il ne doit pas faire de commentaires ou poser de questions au cours de la narration. On constate cependant que certains sujets ne peuvent s'empêcher de poser des questions à leur interlocuteur.

Exemple :

F., verbal :

-C'est pas mon histoire préférée, moi je préfère Blanche-Neige et Cendrillon. Tu aimes toi ?

Nous constatons que la plupart des sujets ont accès à l'humour. Seul J., verbal ne réagit pas de manière adaptée. Il semble avoir pris nos remarques très au sérieux.

Exemple :

J., verbal :

-J'aurais été à la place du loup, je l'aurais cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru ! Eh oui.

En revanche, les autres sujets réagissent par un sourire ou des éclats de rire, certains vont même jusqu'à surenchérir. Ils ont non seulement accès à l'humour mais ils sont aussi capables d'en faire.

Exemples :

JF, verbal :

-Oui et avec des frites parce que j'aime les frites !

Ad., non verbal :

-Oui avec des frites !

Si la plupart des sujets ont accès à l'humour, on constate en revanche que l'accès à certains types de pensée n'est pas possible pour tous.

Il semblerait que les sujets verbaux aient plus de facilité à comprendre la métaphore, l'ironie, le second degré. En effet, 3 sujets verbaux sur les 5 comprennent les interventions de l'interlocuteur et y réagissent de manière adaptée.

Exemples :

F., verbal :

-Et bien c'est du joli tout ça ! Et oui c'est pour ça que j'aime pas cette histoire c'est triste !

P., verbale :

-Quel ogre ! C'est clair, il l'a dévoré.

JF., verbal :

Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin ! C'est vrai. Mais c'est un scénario, un conte.

Ad. est le seul non verbal à avoir compris et répondu à nos interventions de manière adaptée.

Exemples :

Ad., non verbal :

-Quel ogre ce loup ! Oui, il a très faim.

-Et bien c'est du joli tout ça ! Oui c'est pas bien

Les autres sujets (verbaux et non verbaux) restent silencieux ou réagissent de manière inadaptée car ils n'ont pas accès à ces types de pensée. Ils ne les comprennent pas.

Exemples :

S., verbale :

-Et bien c'est du joli tout ça ! *Pourquoi ?*

J., verbal :

-Et bien c'est du joli tout ça ! *Oui*

Al., non verbale :

-Et bien c'est du joli tout ça ! *C'est pas joli*

L., non verbal :

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin ! *(Pas de réponse)*

○ Réparation des malentendus

Il est important de noter qu'aucun des sujets ne s'assure de la bonne réception du message auprès de son interlocuteur. Nous l'avions déjà constaté lors de la première épreuve.

On remarque également que seuls deux sujets montrent leur capacité à s'autocorriger. Cette faculté n'a pas pu être vérifiée auprès des autres puisque l'occasion ne s'est pas présentée.

Exemples :

S., verbale :

-Et elle rencontre un renard, euh non c'est pas un renard c'est un loup.

P., verbale :

-Il dit « Pourquoi as-tu de grandes dents ? ». Attends non, d'abord il dit « Pourquoi as-tu de grandes oreilles ? »

En réponse à notre intervention «Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?», la plupart des sujets verbaux (sauf J.) rectifient notre erreur de compréhension. Ils ont la possibilité de reformuler pour donner la bonne information.

Il est évident que J. n'a pu répondre à cette question étant donné sa production inadaptée.

Exemples :

-Non, c'est le loup qui mange le petit chaperon rouge.

-Non, c'est l'inverse. C'est le loup qui mange le petit chaperon rouge.

En revanche, Al., et L., ne saisissent pas nos propos et n'y réagissent pas. On peut supposer que l'absence de réaction témoigne d'une certaine interrogation quant aux propos tenus par l'interlocuteur. Ils comprennent que quelque chose ne va pas dans cette question mais ils ne peuvent apporter de rectifications ou d'informations supplémentaires.

Ad. mentionne que le chaperon rouge n'a pas mangé le loup mais il n'explique pas que c'est le loup qui l'a mangé. Il donne une explication partielle insuffisante pour une bonne compréhension.

Il semble donc que les sujets non verbaux éprouvent plus de difficultés à rectifier des propos et apporter les informations nécessaires pour la réparation de l'erreur.

On constate enfin que la plupart des sujets sont capables de signaler à leur interlocuteur dès lors qu'ils n'ont pas la réponse à la question. Ils sont capables de dire «je ne sais pas». Seul J. ne l'a pas signalé.

○ Manifestations non verbales

Rappelons que la narration est une activité sociale qui nécessite notamment le maintien de l'attention de l'auditeur. Les manifestations non verbales participent largement à ce besoin, et notamment le contact oculaire, l'intonation, la mimique, les gestes.

Le contact oculaire est constant tout au long de la narration en ce qui concerne les sujets verbaux. Il est beaucoup plus occasionnel avec les non verbaux. N'oublions pas que l'emploi d'outils palliatifs limite le contact oculaire avec l'interlocuteur. Cependant, on peut imaginer

que les regards auraient pu se diriger vers nous lors de nos différentes interventions. Ça n'a pas été le cas.

Il est intéressant de noter que malgré une certaine mise en scène de l'histoire à travers les dialogues, les sujets verbaux n'associent pas l'intonation à leurs productions. Cette observation confirme celle faite lors de l'épreuve de langage spontané. Les sujets verbaux produisent un discours monotone et peu vivant.

En revanche, on peut constater qu'Ad. sait mettre en valeur certains dialogues par l'utilisation de l'intonation : les propos tenus par le loup «*Tu vas par là et moi je vais par là !*», les questions «*Qui est là ?*», ou l'exclamation «*Que vous avez de grands yeux !*». Il a su rendre l'histoire beaucoup plus vivante et, de ce fait, captivante pour l'interlocuteur.

On note de nouveau une utilisation de la mimique et des gestes plus fréquente chez les sujets non verbaux. Prenons l'exemple de L. il exprime sa joie à l'idée de raconter l'histoire du Petit chaperon Rouge par une agitation corporelle accompagnée du rire. De la même façon, Ad. exprime la peur du petit chaperon rouge lors de sa rencontre avec le loup en adressant un regard perçant à son l'interlocuteur.

B. Synthèse

La plupart des sujets ont pris leur rôle de conteur très au sérieux et ont exécuté leur tâche avec plaisir. On peut d'ores et déjà supposer que l'absence d'expression orale n'empêche pas la volonté de bien faire. Les sujets non verbaux sont autant dans la communication, si ce n'est plus, que les sujets verbaux. En effet, les seules réticences rencontrées concernent les sujets verbaux, en raison de la situation d'épreuve et de l'angoisse engendrée.

On ne constate pas de différence en ce qui concerne le respect des règles conversationnelles. Le respect des tours de parole est acquis par tous. En revanche, la faculté à introduire et conclure une idée n'est acquise que par deux sujets soit un verbal et un non verbal.

Nous pouvons ainsi supposer que l'accès à l'expression orale n'est pas une condition absolument nécessaire à la structuration de l'échange. De la même façon, on note que l'accès

au langage oral n'assure pas la maîtrise de toutes les règles conversationnelles (exemple : la faculté à introduire ou conclure une conversation, une idée, une tâche).

Suite à cette épreuve, on constate que les performances narratives des sujets verbaux sont légèrement supérieures à celles des sujets non verbaux. Ils respectent mieux le schéma canonique de l'histoire et semblent avoir plus de facilité à prendre en compte la totalité des éléments nécessaires à la narration. La plupart des sujets non verbaux restituent les éléments les plus prégnants (le loup, le bois, la grand-mère etc.) mais ces informations ne suffisent pas à la compréhension du conte. Ils ne fournissent que des informations partielles bien que pertinentes. Seul Ad. a eu des difficultés à restituer les informations essentielles et à évaluer l'importance des détails.

La narration d'un conte est une épreuve qui nécessite un traitement séquentiel des informations et une organisation de la trame narrative. Le narrateur a pour fonction de raconter une histoire qui progresse dans le temps et dans l'espace. Il doit citer des faits, décrire les personnages, rapporter leur propos et commenter leur comportement. Les non verbaux vont à l'essentiel et ne restituent donc pas ces éléments pourtant nécessaires. Nous pouvons donc faire l'hypothèse suivante :

La pensée des non verbaux est organisée de telle sorte qu'ils vont à l'essentiel.

L'absence d'expression orale met cette capacité en évidence puisque le sujet développe peu. En revanche, cette faculté est moins prégnante chez le sujet verbal puisque elle se trouve «noyée» dans le langage.

Les épisodes de l'histoire ont été correctement restitués d'un point de vue chronologique par tous. On n'a en effet relevé aucune inversion ou confusion dans l'enchaînement des faits malgré l'absence d'épisodes essentiels dans certaines productions.

A part chez un seul sujet, on ne note aucune transformation ou intrusion dans le récit proprement dit. Rappelons que nous ne tenons pas compte ici des productions parasites en dehors de l'histoire.

Le maintien du sujet et le respect de la consigne n'ont pas toujours été possibles mais cette difficulté concerne les deux groupes. Ils ont éprouvé des difficultés à se concentrer sur le récit et à faire abstraction du monde extérieur et de leur ressenti par rapport au conte (digressions, changements de sujet, expression de l'opinion). Il semble difficile pour certains de s'en tenir strictement à l'épreuve, épreuve qui, ici, ne les implique pas directement.

On remarque que les sujets verbaux utilisent davantage d'engagement social. Ils théâtralistent leur production en faisant parler les personnages. Cette attitude apporte du rythme et de la vie au récit. Précisons néanmoins que ce procédé est possible chez le sujet non verbal (Ad.).

Les non verbaux ont tendance à produire un discours plutôt énumératif et peu dynamique. Les éléments sont simplement donnés les uns à la suite des autres. Il n'y a pas de construction de l'histoire ni de l'univers autour.

Cette observation est en lien avec notre hypothèse évoquée ci-dessus à savoir : La pensée des non verbaux est organisée de telle sorte qu'ils vont à l'essentiel.

Nous pouvons également envisager une nouvelle supposition : Les sujets non verbaux fonctionnent à l'économie. Ils n'ont pas tous les outils à disposition pour «jouer» avec le langage, et surtout ils n'ont jamais fait l'expérience de tout ce que le langage peut permettre et apporter. Pour la plupart de ces sujets, le langage ne sert qu'à exprimer une situation concrète ou un besoin lié à l'instant vécu.

Nous pouvons ici faire un lien avec notre hypothèse formulée lors de la première épreuve : le langage n'est pas investi de la même manière entre le sujet verbal et le sujet non verbal.

En revanche, précisons que nous ne pouvons appliquer cette observation de manière systématique à tous les sujets non verbaux. Ad. a en effet produit un discours tout-à-fait informatif et dynamique. On peut d'ailleurs faire le lien avec notre précédente observation à savoir qu'il est le seul non verbal à avoir restitué beaucoup de détails en faisant l'impasse sur des éléments essentiels. On peut donc se poser la question suivante : Est-il donc bien non verbal ?

Même si tous les sujets sont capables de prendre en compte les interventions de l'interlocuteur, on constate que les sujets verbaux ont plus de facilité à y répondre et à réparer

d'éventuels malentendus. On a constaté ici que les non verbaux sourcillent lorsque quelque chose ne leur semble pas cohérent mais ils ont des difficultés à apporter des rectifications.

Il semble que le manque d'expérience de l'échange met le sujet non verbal en échec dès lors qu'il se trouve confronté à un malentendu ou une incompréhension. En effet, la détection d'un malentendu implique la compréhension de celui-ci et la capacité de produire un énoncé adéquat qui doit tenir compte des tours de parole précédents. Il est nécessaire de se trouver confronté à des accidents de conversation pour pouvoir acquérir une certaine expérience de l'échange et donc la maîtrise de toutes ses facultés. Or le sujet non verbal a peu d'expérience dans ce domaine et ne possède donc pas toutes les «armes» pour remédier à ce genre de situation.

Si la réparation des malentendus est possible pour certains sujets, le souci de la bonne réception du message n'a jamais été exprimé. Nous avons déjà constaté cette absence lors de la première épreuve. Se pose donc la question de l'importance qu'apportent les sujets à transmettre un message puisqu'ils ne se préoccupent pas de sa bonne réception. Y voient-ils un intérêt ? Est-ce que ça a un sens pour eux ? Ont-ils conscience de la présence d'un interlocuteur attentif à leurs propos ?

Toutes ces interrogations concernent aussi bien le sujet verbal que le sujet non verbal.

Suite à cette épreuve, nous avons pu constater que les sujets verbaux ont davantage accès à certains types de pensée tels que le second degré, l'ironie ou la métaphore. En revanche, tous ont accès à l'humour.

On constate également que notre hypothèse concernant un meilleur développement des manifestations non verbales chez le sujet non verbal se précise ici. En effet, même si l'épreuve a montré des difficultés chez certains non verbaux, ceux-ci ont pourtant su utiliser la mimique, ou la gestuelle de manière tout-à-fait adaptée. En revanche, les sujets verbaux, ayant pourtant démontré une maîtrise de certaines capacités pragmatiques, ont eu peu recours à ces manifestations.

III. ANALYSE QUALITATIVE DE L'ÉPREUVE DE DESCRIPTION D'UNE IMAGE

Nous avons proposé une image illustrant une scène de pique-nique dans un parc.

Le sujet a reçu pour première consigne de raconter tout ce qui se passe sur cette image.

Nous incitons à une prise en compte des différents éléments et à une vision d'ensemble de l'image. Nous induisons un récit des événements et non une simple description successive des éléments de l'image.

Nous avons ensuite demandé à chacun d'imaginer ce que chaque personnage est en train de dire. Il s'agit là d'inventer un scénario adapté et approprié au contexte.

A. Résultats

1^{ère} partie de l'épreuve : description de l'image

○ Structure de l'interaction verbale et respect des règles conversationnelles

Nous n'intervenons que très peu tout au long de cette épreuve. Il est donc difficile d'évaluer le respect des tours de parole.

En revanche, on peut observer que le maintien du sujet est possible pour la plupart des jeunes participant à notre étude. On constate très peu de changements intempestifs.

Seul J. s'éloigne fortement du thème à un moment donné de l'épreuve. Nous y reviendrons plus tard.

Les autres s'en tiennent à la consigne et à l'image. On note simplement dans certaines productions l'intervention de réflexions personnelles. Il s'agit de comparaisons «*C'est un jardin comme le jardin de la libération à Nice nord*» (Ad. non verbal), d'appréciations «*C'est trop facile*» (J. verbal) ou «*Elle est dure comme image*» (F. verbal), de rapprochements «*Moi j'en fais pas trop*» (F. verbal). Ces comportements reflètent une difficulté à inhiber les

commentaires personnels en situation d'examen. Ces sujets sont ceux ayant eu une attitude similaire lors des épreuves précédentes.

On constate que 3 sujets verbaux sur 5 et 1 sujet non verbal sur 3 précisent à leur interlocuteur quand ils ont terminé de parler. Il s'agit de JF., S., P., et Ad. La plupart le signalent par des formules telles que «*c'est tout*», «*voilà*», ou «*voilà c'est tout ce que je peux dire*».

Ces sujets ont une certaine maîtrise du discours. En précisant qu'ils ont terminé de parler, ils donnent, de manière implicite, la parole à leur interlocuteur. Ils l'incitent à prendre le discours en main.

Lorsque le sujet ne le signale pas, l'interlocuteur se trouve dans l'incertitude. Il doit alors faire la démarche de demander si le sujet a terminé «*Tu as fini ?*». On peut interpréter cette attitude comme une difficulté à tenir compte de la présence de l'interlocuteur et à interagir avec lui.

Il semble donc que les non verbaux présentent plus de difficultés à ce sujet.

Les stimulations sont tellement importantes avec ces sujets que l'on peut imaginer que conclure une idée serait synonyme d'échec pour eux.

○ Cohérence des propos

Tous les sujets ont produit un discours destiné à l'interlocuteur. Nous ne relevons pas de difficulté particulière.

Comme évoqué précédemment, on relève des réflexions personnelles dans certaines productions. Néanmoins, la plupart sont en relation avec le sujet de conversation et sont ajustées au contexte. Il s'agit d'appréciations à l'égard de l'image ou de l'épreuve, de rapprochements, de comparaisons etc.

Seul J. produit un discours inadapté et non ajusté au contexte. Il se laisse emporter par ses émotions et en oublie la consigne initiale. Précisons que ce changement de sujet n'est à aucun moment signalé par J.

Exemple :

J., verbal :

Ça c'est les chevaux [...] C'est trop bien l'école, je voudrais rester toujours à l'école. J'aime pas les vacances.

Nous sommes obligés d'intervenir pour réinstaurer le sujet initial de conversation et resituer J. dans l'épreuve.

Suite à cette épreuve, nous remarquons que l'utilisation d'un support matériel (ici l'image) semble davantage canaliser les sujets puisque les digressions sont moins nombreuses que lors des épreuves précédentes.

La plupart des sujets produisent un discours organisé bien que nous constatons des élaborations différentes entre les sujets verbaux et non verbaux. Ce qui est important et prégnant pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres. En effet, le lieu, le temps, les personnages, les actions ne sont pas appréhendées de la même manière. Nous y reviendrons dans le détail plus tard. Néanmoins, quelle que soit la façon de procéder, la cohérence est assurée.

On peut déjà préciser qu'un sujet se démarque des autres, soit J., verbal. En effet, il procède par énumération et ne fait aucun récit des événements. Si on analyse sa production, on constate que celle-ci est complètement désorganisée. Il ne met en place aucune stratégie. Il énumère ce qu'il voit en balayant l'image sans prendre de repère (par exemple : décrire en tenant compte des catégories, de gauche à droite, en partant du premier plan etc.). Il prend des informations au hasard. Sa production est donc désorganisée. Il n'y a aucun enchaînement.

Exemple :

J., verbal :

-Ça c'est le château. Il y a 2 vélos avec quelqu'un dessus. Ça c'est le pain, c'est bon le pain.

La plupart des sujets ne nous posent aucune question au cours de cette épreuve. Seul Ad., non verbal, nous associe à son discours et nous demande si on a connaissance d'un parc ressemblant à celui de l'image. Nous considérons cette question comme ajustée au sujet de

conversation puisqu'elle signe la faculté du sujet à faire des liens avec son propre vécu. Cette image lui remémore des souvenirs passés.

Nous ne posons pas réellement de questions au cours de cette épreuve si ce n'est pour stimuler le sujet à être plus informatif. Néanmoins, les réponses auraient pu être inadaptées ou déviantes. Or ce n'est pas le cas. Nous estimons donc que tous les sujets ont répondu de manière satisfaisante à nos questions.

○ Informativité de la production

Tableau : Présence ou absence des informations

Informations	Présence de l'information		Absence de l'information	
	Sujets verbaux	Sujets non verbaux	Sujets verbaux	Sujets non verbaux
<u>Thème</u> : Pique-nique	S. F. JF. P.	Al. L. Ad.	J.	
<u>Lieu</u> : Parc, campagne, jardin, etc.	S. F. JF. P.	Al. L. Ad.	J.	
<u>Faune</u> : chevaux, canards, mouches, grenouilles etc.	JF. J. P.	L.	S. F.	Al. Ad.
<u>Flore</u> : mare, fleurs, arbres, rochers, etc.	S. F. JF. J. P.	L.		Al. Ad.

<u>Personnages :</u> père, mère, maître, maîtresse, filles, etc.	S. F. JF. J. P.	Al. L. Ad.		
<u>Actions :</u> -mettre la table	S. F. JF. P.	Al. L. Ad.	J.	
-jouer aux fléchettes	S. F. JF. P.	L.	J.	Al. Ad.
-faire du vélo	S. F. JF. J. P.	L.		Al. Ad.
-escalader, se cacher	S. F. JF. P.	L. Ad.	J.	Al.
-gronder	F. JF.	Ad.	S. J.	Al. L.
<u>Alimentation :</u> pain, salade, fruit, etc.	J. F. P.		S. JF.	Al. Ad. L.
<u>Autres :</u> assiettes, verre, vélos, château, etc.	J. P.		S. F. JF.	Al. Ad. L.

***Les éléments pertinents et essentiels à la compréhension de l'image**

Certains sujets sont très concis et présentent un discours court et pauvre en informations.

Peu d'éléments de l'image sont rapportés et décrits spontanément, et l'initiation verbale est perturbée. Il a fallu que nous intervenions à plusieurs reprises afin d'inciter le sujet à fournir davantage de détails. Nous ne tenons pas compte ici de la pertinence des informations données mais de la quantité.

Parmi ces sujets nous retrouvons deux non verbaux : Ad. et Al. Il semble donc que les sujets non verbaux éprouvent plus de difficultés à prendre en compte un maximum d'informations pour les restituer. Ils ont besoin de nos questions pour enrichir leurs productions. L'initiation verbale est davantage perturbée.

En revanche, si l'on étudie plus précisément la pertinence des informations restituées, on constate que les données ne sont plus les mêmes. Si Ad. et Al. ont produit un discours pauvre et peu détaillé, les informations restituées sont tout-à-fait pertinentes et essentielles à la compréhension de l'image. Même s'ils s'en tiennent cependant au strict minimum, ils ont la faculté à prendre en compte ce dont l'interlocuteur a besoin pour situer la scène.

Ils ont également la capacité à faire des liens et à déduire certaines situations.

Exemples :

Al., non verbale :

-table par terre → c'est un pique-nique

Ad., non verbal :

-Le papa surveille + les enfants grimpent partout → il est pas très content

Ce n'est pas le cas pour J., verbal. Il donne beaucoup d'informations mais celles-ci sont peu pertinentes et ne permettent pas de présenter l'image de façon claire et précise. Il ne donne que des détails et évoque peu d'éléments pertinents et essentiels. Il ne prend pas en compte ce dont son interlocuteur a besoin.

Exemples :

J., verbal :

- Il y a les gens, des voitures rouges et bleues.

- [...] Il y a les sapins aussi, les arbres aussi, 3 arbres

On constate qu'il tient compte de détails peu pertinents dans la situation et qui n'ont aucune incidence sur ce qui se passe. Au contraire, les éléments essentiels ne sont pas explicités (pique-nique, famille, campagne etc.).

Comme évoqué précédemment, il est le seul à effectuer une description successive des éléments. Il ne perçoit pas leur rôle et leur interdépendance dans la situation. Il semble avoir des difficultés à percevoir les composantes de l'image en corrélation les unes avec les autres pour pouvoir appréhender spontanément la situation. Il a besoin de questions ciblées de la part de l'interlocuteur de façon à porter son attention sur les éléments essentiels à la compréhension de l'image.

Ceci démontre une difficulté à trier les éléments perçus (rejeter les éléments peu pertinents et ne retenir que ceux étant importants) et à les mettre en lien pour pouvoir répondre correctement à la consigne.

La plupart des sujets situent l'image dans l'espace, sauf J.

Alors que la majorité l'évoque en première intention, Al. et Ad. ne le mentionnent que plus tard dans leur description. On constate ici que les éléments les plus prégnants ne sont pas les mêmes pour tous. Remarquons néanmoins que ce n'est pas une généralité absolue puisque L. situe l'image dans l'espace au tout début de sa description.

Seuls P. et F. situent cette scène dans le temps.

Exemples :

F., verbal :

-C'est bientôt l'heure de manger parce que la maman prépare la table avec la fille.

P., verbale :

-C'est l'heure du repas on dirait.

En ce qui concerne les personnages, la plupart évoquent leur présence mais tous ne les situent pas dans un contexte particulier et jouant un rôle.

J. mentionne simplement la présence de «gens» et de «quelqu'un», alors que tous les autres sujets évoquent une famille (parents ou grands-parents accompagnés des enfants) ou une classe.

On remarque que 4 sujets verbaux sur 5 et 1 seul sujet non verbal sur 3 font allusion aux sentiments. En effet, ils rendent compte d'un élément marquant, à savoir le père avec son doigt en l'air. Ils interprètent cette situation comme la manifestation d'un sentiment de colère envers les enfants qui grimpent sur les rochers.

Par cette remarque, les sujets se mettent à la place du père et interprètent la scène.

En ce qui concerne l'organisation des informations, certains sujets ont des difficultés à trouver un vocabulaire précis, d'autres à terminer leurs phrases. C'est le cas notamment de S., JF, et J., verbaux. On note :

- des hésitations «*Comment dire euh...*» (JF.)
- un manque du mot «*qui est venue faire.....*» (JF.), «*qui jouent à.....*» (S.)
- des périphrases «*quelqu'un*» (J.)
- des approches en donnant la définition «*Ca c'est pour manger*» (J.), «*Quand on mange sur l'herbe*» (S.).

Nous remarquons également que certains sujets emploient un vocabulaire parfois familier, et donc peu adapté au contexte d'examen qui impose un niveau de langage non familier. C'est le cas de deux sujets verbaux, soit J., et JF.

Exemples :

J., verbal :

- *C'est dégueu, beurk !*

JF., verbal :

- *Ils s'en foutent royalement*

Toutes ces difficultés d'organisation de l'information nuisent à la qualité du message. Elles rendent le discours hésitant et la compréhension difficile.

Notons que ces difficultés ne se retrouvent pas chez les non verbaux.

○ Utilisation du contexte conversationnel

Précisons que tous ont pris en compte la consigne et y ont répondu de manière plus ou moins adaptée.

Rappelons que nous n'intervenons que très peu au cours de cette épreuve sauf auprès des sujets ayant produit un discours pauvre ou peu pertinent. Il apparaît donc difficile d'évaluer l'intérêt que chacun porte à nos propos (et toutes les manifestations qui en découlent : intonation, mimique, etc.). Nous pouvons uniquement remarquer que tous répondent efficacement à nos encouragements («Autre chose ?», «Est-ce que tu vois autre chose», etc.). Nous entendons par «efficacement» une réponse adaptée à la question, qu'elle soit positive ou négative. Notons également que J., Ad., et Al. ont répondu de manière satisfaisante à nos questions ciblées en fin de description spontanée.

Comme évoqué précédemment, seul un sujet s'intéresse à nous en nous posant des questions. Il s'agit d'Ad., non verbal. Il fait le lien entre cette image et un lieu qui lui est familier, et n'hésite pas à nous demander si on le connaît «*Tu connais ?*».

Nous pouvons également préciser que F., P. et JF., verbaux, prennent de nos nouvelles en tout début d'entretien. Nous estimons que ce moment fait partie de l'épreuve et qu'il signe l'intérêt que le sujet porte à son interlocuteur.

Les sujets verbaux s'intéressent donc plus facilement à leur interlocuteur que les sujets non verbaux.

De la même façon, nous remarquons que les seuls à exprimer leur point de vue quant à l'image sont verbaux P., F., et J. (verbaux). Alors que l'un la trouve difficile à décrire les autres semblent l'apprécier. Ils ne manquent pas de nous le signaler.

Exemples :

P., verbale :

- *Il y a beaucoup de choses à dire, elle est bien cette image.*

F., verbal :

- *C'est dur à interpréter !*

- *Elle est dure comme image !*

J., verbal :

- *C'est trop facile !*

J. exprime à plusieurs reprises ses goûts, ses désirs même si ce n'est pas toujours pertinent et en lien avec l'image. Nous remarquons que son discours est plutôt immature et très lié à l'affectif, aux sentiments : «*C'est trop bien l'école, je voudrais rester toujours à l'école. J'aime pas les vacances*», «*Moi j'aime pas le poisson*».

Nous l'avions déjà noté lors de l'épreuve de langage spontané.

Il semble que le QI ait une incidence sur le développement des habiletés pragmatiques.

○ Réparation des malentendus

Aucun des sujets ne se soucie de la bonne compréhension du message auprès de son interlocuteur.

La capacité d'autocorrection se vérifie encore très peu au cours de cette épreuve. On remarque juste que F. est capable de se reprendre spontanément dès qu'il fait une erreur. En revanche, c'est beaucoup moins évident pour J. puisqu'il ne se rend pas compte de ses erreurs, bien qu'elles n'entravent pas la compréhension de l'image. Il se trompe dans le calcul du nombre de vélos et d'arbres. S'agit-il d'une difficulté du sujet à repérer ses erreurs et à les corriger spontanément, d'un déficit attentionnel ou visuel ? Il est difficile d'en juger.

La plupart des sujets ont la capacité de dire qu'ils ne savent pas répondre. Ainsi, ils prennent position face à leur interlocuteur et ne le laissent pas dans l'incertitude. Les malentendus sont ainsi évités.

Exemples :

P., verbale :

- *Et puis eux ben je sais pas trop ce qu'ils font.*

S., verbale :

- *Ceux-là je ne sais pas ce qu'ils font.*

Al., non verbale :

- *Et lui qui est-ce d'après toi ? Je sais pas. Papa.*

Si la plupart des sujets ont cette capacité, deux d'entre eux ne l'exploitent pas ici. C'est le cas de L. et J.

L. ne dit pas spontanément qu'il ne sait pas répondre à la deuxième partie de l'épreuve. Il attend qu'on lui propose la réponse «je ne sais pas» pour se permettre de le dire. C'est également le cas de J. qui ne dit rien et attend une réaction de la part de son interlocuteur. Cette attitude place celui-ci en situation délicate puisqu'il est difficile d'interpréter ce silence. Il doit lui-même en déduire sa signification pour pouvoir y réagir.

Exemple :

J., verbal :

-*Oui c'est vrai ! Et qu'est-ce que tu remarques aussi d'important sur cette image ?*
..... (Aucune réponse).

○ Manifestations non verbales

Tout comme lors des épreuves précédentes, le contact oculaire est maintenu dans la mesure du possible (présence d'un support imagé) par tous les sujets verbaux.

S'il a été occasionnel lors des deux épreuves précédentes, il est, ici, absent chez tous les sujets non verbaux. Ils ne nous adressent aucun regard et à aucun moment de l'entretien (en expression ou en compréhension).

Il semble donc que l'introduction d'un support perturbe le contact avec le sujet non verbal. Il capte toute son attention, et le sujet ne tient alors plus compte de son interlocuteur.

En revanche, l'expressivité faciale reste possible et est même très présente chez les sujets non verbaux. Ils semblent apprécier le travail proposé sur cette image qui, semble-t-il, leur plaît particulièrement. Ils le manifestent par de grands sourires dès la présentation de l'illustration. Ils sont enthousiastes quant à l'épreuve et le manifestent.

Ce n'est pas toujours le cas des verbaux. Prenons l'exemple de P. Elle nous précise au début de sa prestation qu'elle trouve l'image à son goût, cependant, cette satisfaction ne se reflète pas sur son visage. Elle ne laisse rien paraître. La plupart des sujets verbaux ont un visage figé et très peu expressif. Seuls F. et JF. laissent paraître à certains moments un sourire. C'est le cas notamment lorsque JF dit «*Mais on dirait qu'ils s'en foutent royalement de ce qu'il dit*».

La communication gestuelle est très peu visible chez tous nos sujets. Nous remarquons simplement que tous les verbaux utilisent le pointage sur l'image pour appuyer leurs propos.

L'intonation est très peu utilisée. Elle ne structure pas le discours des sujets (verbaux et non verbaux) en première partie d'épreuve. Les phrases sont peu mélodieuses. On ne note pas de variation de rythme, ou de débit, ni d'accentuation.

2^e partie d'épreuve : l'invention de dialogues

Deux sujets ne sont pas en mesure de répondre à la consigne. Alors que F., verbal, nous explique qu'il est très difficile pour lui d'imaginer quelque chose, L., non verbal, nous dit qu'il ne sait pas répondre.

Si l'on étudie maintenant les productions des autres sujets, nous constatons que la plupart répondent à la consigne de manière tout-à-fait satisfaisante. Seul J. ne comprend pas ce qui est demandé et échoue à l'épreuve. Il est dans l'impossibilité d'imaginer un scénario et procède à une nouvelle description des éléments.

Même si ces productions sont tout-à-fait adaptées au contexte et respectent les composantes de l'image, il ne répond pas à la consigne.

Exemples :

J., verbal :

- *Le garçon joue avec la fille.*
- *Elle met la table elle aussi.*
- *Elle est montée toute seule.*

Les autres productions sont tout-à-fait cohérentes adaptées au contexte. La plupart des sujets savent prendre en compte les éléments de l'image pour pouvoir imaginer un dialogue. On ne note aucune digression ou réflexion inappropriée. Les dialogues inventés sont cohérents et en lien avec la description que chacun a fait précédemment. L'ouverture à l'imaginaire ne semble pas déstabiliser nos sujets. Le manque d'initiation précédemment évoqué ne se retrouve pas ici.

Les différences apparaissent dès lors qu'on étudie de manière plus approfondie les productions.

Nous constatons que les sujets non verbaux produisent des énoncés courts et étroitement liés à l'image. Les phrases sont simples et peu élaborées. Les sujets sont concis tout comme lors de la description d'image.

Exemples :

Ad., non verbal :

- *Je suis tout en haut.*

Al., non verbale :

- *Il fait beau.*
- *Je suis là.*

Ils ne prennent pas de recul par rapport à l'image et se contentent de raconter ce qui est visible sur celle-ci. Ils ont du mal à s'en détacher pour interpréter et imaginer un scénario.

Les sujets verbaux produisent des énoncés plus longs et bien plus élaborés. Ils font appel aux sentiments et prennent davantage de recul par rapport à l'image. Ils interprètent la

situation et le transposent à travers le dialogue. Ils ne se contentent pas de décrire l'action, ils mettent en scène les états d'âme des personnages. C'est notamment le cas de P. et JF.

Exemples :

JF., verbal :

-Je vais y arriver t'en fais pas.

-J'ai confiance en toi.

P., verbale :

-Là je sens que je vais la lancer en plein milieu. Je me sens en forme.

-Oui ben dépêche-toi, après c'est à moi.

Si l'intonation est très peu utilisée en description, l'épreuve d'invention de dialogue laisse entrevoir quelques modifications du ton. En effet, 2 verbaux et 2 non verbaux accentuent davantage certaines de leurs productions. Il s'agit de JF, F., Ad. et Al. Il est d'ailleurs intéressant de noter que tous les quatre utilisent l'intonation quand il s'agit de phrases exclamatives telles que «*Les enfants à table !*» «*Attention !*», «*Elle est dure comme image !*».

B. Synthèse

Suite à cette épreuve, nous constatons que l'introduction d'un support imagé canalise le sujet (verbal ou non verbal). Les digressions et interventions inappropriées sont moins nombreuses. Nous pouvons alors nous demander si les compétences pragmatiques ne seraient pas sensibles au type d'épreuve proposée. Nous faisons ainsi l'hypothèse que selon la situation, les performances pragmatiques ne sont pas les mêmes chez un même individu.

Nous remarquons que le maintien du sujet est possible pour la plupart de nos jeunes. Nous l'avions déjà observé lors de la première épreuve mais étions restés prudents quant à nos conclusions étant donné l'importance de notre étayage tout au long de l'échange. Or, dans cette épreuve nous n'intervenons à aucun moment. Nous pouvons alors affirmer que le maintien du sujet est possible pour tous.

Malgré une image riche et fournie, nous avons pu constater que les sujets non verbaux ont des difficultés à rassembler un maximum d'informations spontanément. Ils ont besoin d'une incitation extérieure pour enrichir leurs productions. Celles-ci sont d'ailleurs courtes et peu détaillées. En revanche, on constate que les informations restituées sont globalement pertinentes et essentielles à la compréhension de l'image. Ils ont la possibilité de percevoir certaines composantes de celle-ci en corrélation les unes avec les autres.

Il semblerait donc que notre hypothèse se confirme : les sujets non verbaux ont une structure de pensée telle qu'ils vont à l'essentiel et ne tiennent pas compte du détail.

On remarque néanmoins que certains sont capables de fournir un discours riche et détaillé. On prend conscience ici que le support joue un rôle important puisque les résultats varient d'une épreuve à l'autre. Les supports ne sont pas les mêmes et les performances non plus.

Si les non verbaux vont à l'essentiel, il semble, en revanche, que leur façon d'appréhender les éléments n'est pas la même que celle des verbaux. Les éléments les plus prégnants pour les uns ne le sont pas forcément pour les autres. Le rapport au temps et à l'espace semble différent selon la population. Le cadre est précisé en première intention chez le sujet verbal, alors qu'il est secondaire chez le non verbal.

Peut-on alors imaginer que la privation d'oralisation ait un impact sur l'appréhension du temps et de l'espace ? Le sujet non verbal n'a pas l'outil lui permettant d'évoquer un événement passé ou futur, il ne développe donc pas la faculté de projection. Il vit l'instant présent.

Les sujets verbaux ont plus de facilité à se mettre à la place des actants de la situation en essayant de comprendre leur état d'esprit et ce qu'ils peuvent penser dans une situation particulière. On parle de Théorie de l'Esprit. Seul un sujet non verbal parmi les trois a pris en compte cet élément. Rappelons que la Théorie de l'Esprit est une fonction cognitive permettant de produire des hypothèses autorisant à se mettre à la place de, à imaginer ce que ressent ou pense autrui. Ce processus permet à l'individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres.

De la même façon, il semble que l'accès à l'imaginaire soit plus aisé pour les verbaux. Nous avons pu constater les difficultés du non verbal à se détacher du support. Le discours est

souvent plaqué et inscrit dans le concret et le pratique. Il lui est difficile d'imaginer une situation qui n'est pas clairement représentée.

Au cours de nos précédentes observations, nous avons remarqué que les sujets verbaux produisaient plus facilement des digressions que les non verbaux. Cette idée se confirme ici puisque le seul sujet à en avoir produit est verbal (J.). Nous avons alors fait l'hypothèse suivante : Les accidents énonciatifs sont plus fréquents dans le discours du sujet verbal puisqu'il dispose de tous les outils propres à l'expression orale. Les risques sont donc plus élevés.

Au cours de cette épreuve, nous constatons que ces mêmes sujets verbaux rencontrent davantage de difficultés à trouver un vocabulaire précis et adapté. Ils se trouvent confrontés à des troubles quantitatifs de l'expression orale (manque du mot, hésitation, périphrase, approche, etc.) qui semblent beaucoup moins présents chez le sujet non verbal.

Il semblerait donc que l'hypothèse formulée précédemment se confirme ici puisque, si les sujets verbaux ont plus d'outils à disposition pour s'exprimer, ils sont aussi plus enclins aux «accidents» du langage.

Néanmoins, nous pouvons faire une seconde hypothèse soit le discours du sujet non verbal est induit en raison des outils palliatifs qui lui sont proposés (tableaux, cahiers de communication etc.). De ce fait, les «accidents» du langage sont peu favorisés. On pourrait également imaginer qu'ils seraient différents. Se pose alors une question : qu'est-ce qui pourrait être considéré comme accident du langage chez le non verbal ?

Il serait intéressant d'étudier plus précisément cette question.

Lors de la première épreuve, nous avons soulevé la rareté des questions posées à l'interlocuteur en ce qui concerne la plupart des sujets (verbaux et non verbaux). Cette observation se confirme ici. Il semblerait que les sujets IMC/IMOC s'intéressent peu à leur interlocuteur, ou bien ne disposent pas des moyens nécessaires pour s'y adresser. Cette observation concerne particulièrement les sujets non verbaux. Nous avons déjà envisagé l'idée que l'interlocuteur est investi comme source stimulante et très peu comme individu à qui l'on peut s'adresser et s'intéresser. Il semble que cette idée se confirme puisque nous constatons que le sujet non verbal pose très peu de questions à son interlocuteur. Nous pouvons alors nous demander quelle vision il a de lui-même et de l'autre. Le considère-t-il

comme un individu à part entière ? A-t-il simplement conscience que l'autre a une vie en dehors du cadre institutionnel et de son statut de rééducateur ?

Le contact oculaire n'est pas possible pour les non verbaux dans cette épreuve. On peut faire l'hypothèse suivante : Le manque d'expérience de l'échange place le sujet non verbal dans une situation relationnelle fragile et peu stable. L'introduction d'un élément extérieur à la relation (un support imagé par exemple) vient perturber celle-ci. L'interlocuteur n'est plus investi de la même manière puisque toute l'attention du sujet est alors portée à cet élément.

Si le sujet verbal semble avoir plus de facilité à maintenir un contact visuel, il est cependant beaucoup moins expressif, ses émotions sont très peu visibles. Son visage est figé et ne laisse rien paraître. Il utilise très rarement l'intonation. Ce n'est pas le cas du sujet non verbal. Notre hypothèse se vérifie une fois de plus. Le sujet non verbal a plus souvent recours aux composantes de la communication non verbale de façon à pallier l'absence ou l'inefficacité du langage oral.

Nous remarquons enfin que le sujet ayant rencontré le plus de difficultés ici est J., verbal. Rappelons que le jeune homme est IMOC, c'est-à-dire qu'il y a atteinte de l'efficacité intellectuelle. Aussi, nous pouvons nous demander si le QI ne jouerait pas un rôle important dans le développement de la pragmatique du langage ?

CHAPITRE 4 :

DISCUSSION

I. SYNTHÈSE DES RESULTATS

Rappelons que notre étude a pour but de comparer les performances pragmatiques des adolescents IMC/IMOC verbaux et non verbaux.

Au vu des épreuves, nous constatons des habiletés et des difficultés pragmatiques dans les deux groupes.

Toutes nos observations ne s'appliquent pas de manière systématique à tous les sujets. Nous constatons évidemment des comportements différents au sein d'un même groupe. Cependant, notre objectif ici est de faire état des comportements les plus fréquents et les plus notables chez les sujets verbaux et non verbaux.

La pragmatique du langage est un domaine de recherche passionnant mais difficile à appréhender. En effet, suite à notre étude, nous constatons que le comportement d'un individu n'est pas le même en fonction de la situation.

Certains sujets peuvent être très à l'aise dès lors qu'ils sont personnellement impliqués dans la conversation, et rencontrer des difficultés à inhiber des éléments de vie personnels lorsque la situation ne s'y prête pas.

D'autres au contraire peuvent avoir des difficultés à s'exprimer et à se livrer, et être tout-à-fait performants dans d'autres situations où ils ne sont pas impliqués directement.

Nous avons pu noter que la présence d'un support peut aussi bien canaliser un sujet que le déstabiliser et être un frein à la communication.

Suite à notre travail, nous observons que la pragmatique ne se limite pas au langage spontané. Si celui-ci correspond à la situation de communication la plus naturelle, il n'est pas

forcément représentatif des capacités pragmatiques d'un individu. Son étude ne permet de faire état que de ce que le sujet produit. Nous l'avons constaté auprès des sujets non verbaux ayant peu d'outils à disposition pour communiquer, et qui plus est spontanément. Ils disposent pourtant d'habiletés pragmatiques mais qui ne peuvent être mises en évidence qu'en situation précise avec des outils de communication précis et adaptés (ex : tableau de communication). Le langage spontané ne permet pas, à lui seul, de dégager toutes les compétences d'un sujet.

Certaines habiletés ont besoin d'être testées et analysées au travers d'épreuves beaucoup plus contraignantes.

Il est donc nécessaire de placer le sujet dans différentes situations pour avoir une idée de ses compétences. Il est essentiel d'approfondir l'étude si on souhaite en avoir une vision objective et précise.

➤ Le sujet non verbal

D'après notre réflexion, nous constatons que ce qui fait défaut au sujet non verbal est son manque d'expérience de la communication.

Il a peu d'outils à disposition lui permettant d'appréhender le langage en tant qu'outil de partage, et d'acquérir une véritable maîtrise de l'échange.

Le langage structure la pensée. Le langage oral la véhicule. Il est donc intéressant d'observer comment fonctionne le non verbal n'ayant pas accès au langage oral. Suite à notre étude, nous mettons en évidence deux observations :

- La pensée du non verbal est organisée de telle sorte qu'il va à l'essentiel. Il tient compte des éléments les plus prégnants et pertinents.
- Il fonctionne à l'économie en raison des difficultés d'expression, de la fatigue engendrée et du peu d'outils à disposition. Il fait une sélection des informations et procède à un discours énumératif.

Il ne faut pas oublier que le sujet non verbal utilise des outils palliatifs qui lui demandent du temps et de l'énergie. Il doit composer avec ces éléments venant perturber la communication.

On note très peu de spontanéité dans son discours. Comme mentionné précédemment, il ne dispose pas des outils nécessaires pour communiquer efficacement dans une situation de langage spontané. Nous avons pu constater que la communication, lorsqu'elle a lieu, est limitée à l'expression du besoin ou à la simple description des faits. Elle est très peu destinée à l'échange et au partage.

On note une absence d'initiative. La plupart du temps, le sujet ne parle que sur incitation. L'interaction, en plus d'être limitée, est à sens unique. Elle consiste essentiellement en réponses aux questions de l'interlocuteur. L'inverse est beaucoup plus rare.

Une incitation extérieure est souvent nécessaire afin d'encourager le sujet à enrichir ses productions.

Nous avons également pu constater que si la plupart tient compte du statut de l'interlocuteur et maîtrise les formules de politesse, celles-ci ne sont pas adressées spontanément. Elles ne sont adressées qu'en retour, et parfois après insistance de l'interlocuteur.

Nous remarquons finalement que le langage est imposé au sujet non verbal.

L'interlocuteur est investi comme source stimulante et très peu comme individu avec lequel on peut échanger.

Le sujet non verbal n'a-t-il simplement pas les moyens de s'y adresser ou est-ce en raison d'un manque d'intérêt pour l'autre ?

Il semble que ces deux suppositions soient étroitement liées. En effet, le langage oral permet une ouverture sur le monde et l'entrée en relation avec l'autre. Comment peut-on y apporter de l'intérêt quand on ne dispose pas de tous les outils pour le développer ?

Nous pouvons donc nous demander si le sujet non verbal dispose des moyens nécessaires pour s'inscrire dans la relation.

S'il est difficile de répondre à cette interrogation, nous avons néanmoins pu constater que le sujet s'intéresse très peu à l'autre (très peu de questions ou de réflexions à son intention) bien qu'il soit tout-à-fait capable de l'écouter et tenir compte de ses productions.

Si le sujet non verbal s'intéresse peu à l'autre, il parle également très peu de lui-même. Il exprime rarement son opinion, ses sentiments. Encore une fois se pose la question de la possibilité de l'exprimer : est-ce dû à un manque d'outils ou à un manque d'intérêt pour l'information ?

On peut imaginer qu'en raison de son manque d'expérience de la communication, le sujet non verbal n'éprouve pas le besoin de partager ses émotions ou son opinion. Il ne réalise pas que partager des faits ou des idées qui lui sont propres peut intéresser son interlocuteur.

Le sujet non verbal partage peu d'informations le concernant, il ne prend donc pas les devants, et s'intéresse peu à son interlocuteur.

Comme évoqué précédemment, le sujet non verbal n'a pas les «armes» et l'expérience pour exploiter totalement le langage. Il ne l'utilise pas pleinement (ex : l'autocorrection, la réparation des malentendus, l'utilisation de formules pour introduire et conclure un sujet, etc.) et n'a pas la possibilité de jouer avec les mots (ex : métaphore, ironie, second degré etc.). Il maîtrise mal toutes les subtilités inhérentes au langage. D'ailleurs s'il les possède mal, il ne les comprend pas toujours non plus. Cette incompréhension signe le manque d'expérience et la rareté des situations exposant le sujet à différents types de pensée. Il en est de même en ce qui concerne les différentes fonctions du langage dont il a peu l'expérience (raconter, décrire etc.).

Nous avons également pu noter une appréhension du temps et de l'espace particulière. Il a peu de moyens langagiers à disposition pour se déplacer dans le temps. Il se projette peu.

Le sujet non verbal est le sujet ayant les troubles moteurs les plus importants. Précisons que l'on appréhende l'espace en fonction de son propre vécu et en étroite corrélation avec toute la construction de l'image du corps. Il est donc évident que le sujet IMC/IMOC et plus particulièrement le sujet non verbal appréhende l'espace d'une manière très particulière.

Nous pouvons donc en conclure que le handicap moteur et le handicap verbal sont liés. L'un agit sur l'autre et vice versa.

Nous avons pu observer que, dans certaines situations, aller à l'essentiel peut paraître insuffisant car pas assez informatif et peu adapté (épreuve du conte). Cependant, la pertinence des propos est la plupart du temps assurée. Les incohérences et les digressions sont rares.

Il est cependant essentiel de rappeler le rôle important que joue l'interlocuteur et les outils palliatifs mis à disposition (tableaux de communication). Ils induisent quelque peu le discours du sujet.

Nous avons noté que les «accidents» de langage» sont moins fréquents chez le sujet non verbal. Néanmoins, n'en concluons pas que ces derniers soient inexistant dans son discours. Ne seraient-ils pas simplement différents ? Dans ce cas, notre travail n'a pas permis de les mettre en évidence. Cette observation pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

S'il est clair que le sujet non verbal semble lésé par l'absence (ou l'inefficacité) d'expression orale, il reste dans la communication notamment grâce au langage non verbal. Il semble, en effet, pallier le déficit oral par l'utilisation de la mimique, et de façon plus occasionnelle, le geste et le corps. Rappelons que pour certains, le geste est un des rares moyens d'exprimer spontanément des évidences telles que le «oui»/«non». L'utilisation de ces manifestations est parfois la seule possibilité de s'assurer de la bonne compréhension du message, ou simplement de l'établissement du contact.

En revanche, les données ne sont pas les mêmes en ce qui concerne le contact visuel. Le sujet non verbal initie rarement et s'intéresse peu à son interlocuteur. Cela se retrouve à travers le regard qui lui est très peu destiné.

N'oublions pas cependant que le sujet non verbal a besoin d'outils palliatifs pour communiquer (tableaux de communication, synthèses vocales). Il est évident que le contact visuel s'en trouve perturbé. Nous pouvons même supposer qu'il ne correspond pas à un élément naturel.

Au vu de toutes nos observations, nous constatons que le langage n'est pas naturel pour le sujet non verbal. Le manque d'expérience est incontestablement à l'origine des difficultés pragmatiques rencontrées.

➤ Le sujet verbal

Le sujet verbal, lui, a l'expérience de la communication. Néanmoins, les difficultés n'en sont pas moins présentes bien qu'il possède une meilleure maîtrise du discours et de l'échange.

Nous avons pu constater tout au long de notre étude, une plus grande facilité à prendre des initiatives dans l'échange. Le sujet verbal fait preuve de plus d'aisance et d'une meilleure

capacité d'adaptation. Il joue davantage son rôle dans l'échange par rapport au sujet non verbal.

Il possède les outils nécessaires à la mise en place de la relation et peut manifester une volonté de partager et d'échanger. Il considère son interlocuteur comme un individu à qui il peut s'adresser et avec lequel il peut échanger. Même si ce n'est pas fait systématiquement, il est en mesure de lui poser des questions et de réagir à ses propos. Nous l'avons peu constaté chez le sujet non verbal.

Si cette faculté est réelle, elle peut aussi être utilisée à mauvais escient puisque certains sujets ne peuvent s'empêcher de poser des questions alors que le contexte ne s'y prête pas. Il leur est difficile d'inhiber certaines pensées parasites. Cette attitude nuit évidemment à la qualité du message et à la communication.

Nous avons évoqué précédemment la difficulté à se positionner en tant qu'individu à part entière en l'absence de langage oral. Cette observation est d'autant plus vraie que certains sujets verbaux ont été en mesure d'exprimer leur opinion et de soutenir leur point de vue à plusieurs reprises. L'expérience de l'échange permet ainsi de développer une confiance en soi et en l'autre. Le sujet croit en ses propos et en l'intérêt qu'ils peuvent susciter.

En comparaison avec le sujet non verbal, le sujet verbal semble mieux maîtriser les différentes fonctions du langage. De par sa plus grande expérience, il a davantage les armes pour «exploiter» le langage et prendre du recul par rapport à celui-ci. Il a la possibilité de jouer avec les mots (ironie, second degré) et rendre le discours dynamique (théâtralisation).

Il a une meilleure maîtrise de la technique : respect du schéma canonique, organisation de la trame narrative, situation et progression des faits dans le temps et l'espace, réparation des malentendus.

Comme évoqué précédemment, le sujet non verbal a une organisation de la pensée telle qu'il va à l'essentiel. Il reste, la plupart du temps, cohérent. Le sujet verbal, lui, peut être confronté à des difficultés d'organisation du discours. L'accès au langage oral offre de nombreuses possibilités expressives mais expose également le sujet à toutes les difficultés inhérentes au langage. Tout au long de notre travail, nous avons noté des difficultés dans l'organisation des idées mais également en ce qui concerne le dosage des informations

(difficultés à évaluer l'importance des détails et à restituer les informations essentielles). Certains sujets peuvent être peu informatifs, alors que d'autres sont logorrhéiques.

Si le sujet verbal est mieux «armé» pour gérer une situation d'échange, il est cependant davantage exposé aux «accidents» du langage. Nous l'avons constaté tout au long de notre étude : digressions, changements de sujets, difficultés à inhiber les commentaires personnels, manque du mot, périphrases, hésitations, etc.

Les digressions et les changements de sujets sont mêmes apparus très nombreux. A aucun moment, ils n'ont été signalés ou annoncés. A-t-il donc une réelle maîtrise du discours et de l'échange ? Si elle est incontestablement meilleure que celle du non verbal, elle n'en est pas pour autant parfaite.

Nous l'avons constaté tout au long de notre étude, l'interlocuteur doit intervenir pour recadrer le sujet et réinstaurer le sujet initial de conversation. D'une certaine manière, le sujet verbal est aussi «dépendant» de son interlocuteur que le sujet non verbal.

Ces accidents ont un impact sur la cohérence du discours et sont donc une gêne à la communication. Ils peuvent venir la perturber.

Il ne suffit donc pas d'avoir accès au langage oral pour assurer une bonne communication. Il faut pouvoir en maîtriser les outils.

Si le sujet non verbal pallie son déficit oral avec l'emploi de la communication para verbale, le sujet verbal l'utilise beaucoup moins. Les gestes sont peu nombreux et la mimique presque inexistante. Le visage est figé, inexpressif, et ce quel que soit le sujet de conversation. L'expression faciale du sujet ne reflète en aucun cas ce qui est porté par les mots. Ça en devient d'ailleurs déroutant pour l'interlocuteur, d'autant plus que le regard lui est clairement destiné. La communication s'en trouve quelque peu affectée. Bien qu'il ait accès au langage oral, le sujet n'associe que très rarement l'intonation et l'accentuation à ses propos.

Notons que ces difficultés sont en partie dues aux lésions motrices entraînant dysprosodie, monotonie, etc.

Nous l'avons mentionné précédemment mais il est important de rappeler que toutes nos observations ne s'appliquent pas de façon systématique et rigoureuse à tous les sujets. Nous

constatons des comportements différents et aléatoires dans une même population. Deux sujets se sont d'ailleurs démarqués. Il s'agit d'Ad. et J. Ils sont très souvent en marge des caractéristiques de leur groupe et se rapprochent souvent des observations faites pour l'autre groupe. Nous constatons qu'Ad. (non verbal) a un fonctionnement proche de celui du sujet verbal, alors que J. (verbal) a des difficultés pragmatiques se rapprochant de celles du non verbal.

Nous avons également pu constater des similitudes entre les deux groupes, notamment le plaisir de participer à notre étude et la volonté de bien faire. L'accès ou non au langage oral n'empêche pas la participation active du sujet. Bien au contraire, tous les sujets ont apprécié de participer activement à notre étude. Ils ont compris que sans eux le travail n'aurait pu se faire. Le sujet IMC/IMOC a besoin de prendre confiance en lui et de sentir qu'il est un être à part entière ayant un rôle à jouer.

Au-delà de ce plaisir commun, nous avons constaté des compétences pragmatiques similaires au sein des deux groupes telles que la prise en compte de l'interlocuteur et de son statut. La plupart des sujets ont adopté une attitude tout-à-fait adaptée à la personne et à la situation. On note que le contact est accepté par tous. Le respect de l'échange et de l'autre est incontestable.

Que le souci du partage et de l'échange soit notoire ou non, tous les sujets ont tenu compte de notre présence, de nos propos et remarques. A aucun moment l'un d'entre eux n'a parlé seul ou ne s'est adressé à quelqu'un d'autre. Tous ont su tenir compte de nos observations, questions, réflexions. Ce qui diffère selon les groupes est la façon d'y répondre.

En revanche, très peu de sujets se sont souciés de la bonne transmission du message. Se pose donc la question de l'importance qu'apportent les sujets à transmettre un message puisqu'ils ne se préoccupent pas de sa bonne transmission. Y voient-ils un intérêt ? Est-ce que ça a un sens pour eux ? Peuvent-ils gérer plusieurs tâches simultanément ? Est-ce une question de priorité ? Au vu des différentes tâches à gérer, nous pouvons supposer que la priorité de ces sujets n'est pas de se soucier de la bonne compréhension.

Et plus largement, ont-ils les moyens de s'assurer du «confort» de l'autre alors qu'eux-mêmes doivent vivre avec leurs difficultés ? De par son handicap, le sujet IMC/IMOC (verbal

ou non verbal) est égocentré. Il perçoit le monde à partir de son propre point de vue. Il lui est difficile d'envisager des faits par rapport et en fonction de l'autre.

Nous constatons une nouvelle fois que la pragmatique du langage est une composante difficile à évaluer et à interpréter. Elle n'est pas une évidence.

II. CRITIQUES

A. La population

En raison des difficultés à trouver un grand nombre d'individus pouvant participer à notre étude, nos observations se basent sur un nombre restreint de sujets. De plus, chaque groupe est composé d'un nombre différent d'individus. Rappelons que nous avons travaillé avec 5 sujets verbaux et 3 sujets non verbaux. Il est donc évident que nous ne pouvons considérer nos observations comme applicables et généralisables à toute une population. Nos hypothèses ne peuvent être vérifiées. Pour que notre étude soit significative, il faudrait travailler avec un échantillon beaucoup plus large.

De plus, nous n'avons pu considérer des critères excessivement sélectifs. De ce fait, nous observons une grande variabilité interindividuelle de l'âge (de 13 à 20 ans 3 mois) et du quotient intellectuel (IMC et IMOC) qui ne permettent donc pas de rendre compte d'une analyse particulièrement précise et objective.

Cependant, nous avons ainsi pu constater l'importance et l'impact incontestable de l'efficacité intellectuelle sur les performances pragmatiques. Il est clair que la pragmatique du langage exige une certaine efficacité cognitive.

Il serait donc intéressant de comparer les performances des sujets avec un QI normal de celles des sujets avec un QI déficitaire.

Nous pouvons également déplorer la non prise en compte du facteur médicamenteux et de la phase dans lequel se trouvait chaque sujet lors des différentes passations. En effet, le sujet IMC/IMOC est un individu fragile et soumis à de lourds traitements venant perturber le fonctionnement cognitif de manière plus ou moins importante selon les moments.

Comme tout un chacun, les sujets ne sont pas toujours disponibles et au maximum de leurs possibilités de manière constante.

Précisons également qu'en plus d'être fragile et fatigable, le sujet IMC/IMOC a énormément de troubles associés (praxiques, gnosiques, neurovisuels etc.). Il est donc difficile et délicat d'évaluer le rôle de chacun dans les performances du sujet, et ainsi de considérer précisément la part du trouble pragmatique proprement dit. A-t-on simplement les moyens de différencier la part de chacun ? Il semblerait que non.

B. L'examineur

Au fur et à mesure de notre étude, nous nous sommes rendus compte de la difficulté à adopter une attitude similaire avec le sujet verbal et le sujet non verbal. Inconsciemment, nos attentes ne sont pas toujours les mêmes en ce qui concerne l'un et l'autre. Nous nous contentons de moins en ce qui concerne le sujet non verbal. Au contraire, nous demandons beaucoup plus au sujet verbal. Evidemment, nous avons essayé de rester objectifs au possible. Néanmoins, nous ne pouvons pas occulter le fait que cela n'a pas toujours été évident.

C. La méthode

Nous l'avons évoqué au cours de notre travail, la situation d'épreuve peut occasionner des contre-performances et placer le sujet en situation d'échec. Les résultats peuvent être faussés en raison de l'angoisse liée à cette situation. C'est pourquoi nous avons tenté de présenter le travail de la manière la plus naturelle et décontractée possible.

Nos observations ont été faites en fonction d'une grille d'évaluation que nous avons nous-mêmes mise en place. Il ne s'agit pas d'un outil reconnu et validé. Nous avons, néanmoins, essayé de considérer un maximum d'habiletés de façon à rendre notre travail le plus précis et construit possible.

Nous avons constaté des imperfections dans l'organisation et la construction de la grille puisque certains items n'ont pu être clairement vérifiés (la réparation des malentendus) alors que d'autres auraient pu être ajoutés (évaluation des inférences). A partir de ces constatations, il serait intéressant d'envisager une modification de celle-ci de façon à préciser et enrichir le travail.

Il en est de même en ce qui concerne les tableaux de communication puisque nous les avons nous-mêmes élaborés. Il est évident que cet outil restreint le champ d'action du sujet et induit sûrement les comportements. Nous avons donc essayé d'introduire un maximum d'éléments distracteurs pour établir une comparaison la plus objective possible. Nous ne pouvions faire sans cet outil puisqu'il correspond à une réalité dans la vie du sujet non verbal.

Comme évoqué à plusieurs reprises, l'analyse de la pragmatique est une opération délicate. Elle est une composante du langage évolutive et variable selon la situation. Peut-on réellement avoir une idée précise et objective de celle-ci à travers quelques épreuves ? Il semble que la pragmatique s'évalue avec le temps car elle est fonction de ce que le sujet accepte de donner.

Les épreuves proposées ne sont que des ébauches de recherches sur un sujet encore peu connu et pourraient constituer une base qu'il conviendrait d'étayer sur un échantillon beaucoup plus large. Il serait également intéressant de tester les sujets sur un plus grand nombre d'épreuves (la compréhension du langage non littéral, le jeu de rôle, l'invention d'une histoire, etc).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Par cette étude, nous avons tenté de comparer les performances pragmatiques du sujet verbal IMC/IMOC avec celle du sujet non verbal IMC/IMOC. Rappelons que nous avons fait l'hypothèse que la pragmatique du langage pouvait tout-à-fait se développer en l'absence de langage oral. Nous avons donc débuté notre étude en considérant que le sujet non verbal IMC/IMOC pouvait présenter une performance communicative de qualité voire supérieure à celle du sujet verbal.

A l'issue de notre travail, nous faisons une constatation : il n'existe pas UNE compétence pragmatique unique mais une diversité de compétences. La variation des résultats en fonction des épreuves en témoigne. Il sera donc intéressant à l'avenir de prévoir une diversification des épreuves de façon à obtenir un aperçu complet des compétences pour un même sujet, qu'il soit verbal ou non verbal.

Ce constat rappelle une nouvelle fois toute la difficulté inhérente à l'évaluation de la pragmatique. L'analyse de son développement, et plus encore celle de son dysfonctionnement est très délicate. Pourtant, la pragmatique est une composante essentielle du langage. La poursuite des recherches dans ce domaine semble nécessaire afin de mieux comprendre les troubles et leur impact dans la vie quotidienne du sujet.

Au terme de notre étude, nous constatons que le sujet non verbal peut développer des performances pragmatiques. Certaines d'entre-elles sont d'ailleurs apparues meilleures que celles du sujet verbal : l'utilisation de certaines composantes issues de la communication non verbale (pour pallier le déficit oral ?), la cohérence des propos (moins d'accidents du langage ?), l'organisation du discours (organisation de la pensée telle que le sujet va à l'essentiel ?), etc.

Cependant, si la pragmatique du langage semble pouvoir se développer en l'absence de langage oral, il est évident que le manque d'expérience de l'échange a une répercussion non négligeable sur celle-ci. La particularité de l'interaction et le déficit de la communication

verbale empêche le développement d'outils nécessaires à l'appréhension et à la maîtrise du langage et de l'échange.

Le langage n'est pas investi de la même manière par le sujet verbal et le sujet non verbal. S'il est synonyme de partage et d'échange pour l'un, il est imposé et peu spontané pour l'autre. Le langage n'est pas naturel pour le non verbal et requiert une stimulation extérieure.

Se pose donc les questions suivantes : Quelles réponses peut-on apporter ? Faudrait-il faire un apprentissage avec le sujet non verbal de ce qui est naturel pour le sujet verbal ?

Cette question pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

La pragmatique est donc à travailler très tôt en rééducation, selon les axes que nous avons étudiés, pour APPRENDRE certaines habiletés et initier les situations chez le non verbal (intentionnalité, tour de parole et régie de l'échange, adaptation et organisation de l'information, etc.).

Au terme de notre étude, nous constatons que la pragmatique relève autant du «savoir être» que du «savoir faire».

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'évaluation de la pragmatique	176
Annexe 2 : Tableaux de communication	178
Annexe 3 : Passations de l'épreuve de langage spontané	181
Annexe 4 : Grilles remplies de l'épreuve de langage spontané	190
Annexe 5 : Passations de l'épreuve de narration d'un conte	206
Annexe 6 : Grilles remplies de l'épreuve de narration d'un conte	214
Annexe 7 : Passations de l'épreuve de description d'image	230
Annexe 8 : Grilles remplies de l'épreuve de description d'image	237

ANNEXE 1 : GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRAGMATIQUE

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						
Maintien du sujet de conversation						
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation						
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte						
Discours destiné à l'interlocuteur						
Enchaînement cohérent des idées						
Signalement des changements de sujet						
Questions adaptées au sujet de conversation						
Réponses adaptées aux questions posées						
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées						
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)						
Informations pertinentes						
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin						
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						
Questions posées à l'interlocuteur						
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)						

Accès à l'humour						
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message						
Capacité d'autocorrection						
Capacité d'explicitation ou de reformulation						
Capacité à dire « je ne sais pas »						
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire						
Mimiques faciales adaptées						
Appel à la communication gestuelle ou corporelle						
Utilisation de l'intonation						
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

ANNEXE 2 bis

TABLEAU : NARRATION D'UN CONTE

bonheur	au revoir / au revoir	on se va faire un câlin	je	toi	est-ce que tu collimes?	je veux dire autre chose	poser une question ?	je ne sais pas	personne	piqué	soif
bonheur	au revoir / au revoir	surprendre / surprendre	me	toi	salut	collime	me	lait	rien	grosse	soif
gentillesse	gentillesse	avec	se disputer / se disputer	remplacer / remplacer	triste	risqu岸	sais	pain	boire	faciliter	faciliter
gentillesse	gentillesse	danser	nuire	accueillir / accueillir	agresser / agresser	nuire	brûler	riz	passer	main	hôpital
fièvre	fièvre	minuter / minuter	monter	regarder / regarder	hocher	signaler	sandwich	vin	classer	yeux	ville
piqué	piqué	embarrasser / embarrasser	taper	faire	indiquer	surpris	bonjour	fruit	gazon	veuler	statue
classer	classer	se chauffer / se chauffer	partir	apporter / apporter	avoir peur	laid			lit	chevaux	voiture
ours	ours	tomber / tomber	couler		laine	boire	d'accord	pas d'accord	table		OUI
					laine	boire	d'accord	pas d'accord	table		NON

ANNEXE 3 : PASSATION DE L'ÉPREUVE DE LANGAGE SPONTANÉ

Ad, 13 ans 10 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

Ad : - Le DVD de « Là haut ».

- Où quelle chance tu as di moi, j'aime bien !

Ad : - Oui c'est vrai, l'amènerai pour te faire voir.

Et j'ai eu un coffret de «Salut les Copains». Je sais plus. Et toi ?

- (Réponse de l'examineur)

Ad : - Oui.

- Tu es resté chez toi ?

Ad : - Oui avec la famille. On a bien mangé. On a regardé le grand cabaret à la télévision.

Et pour jour de l'An on a mangé du bon foie gras, du saumon, des huitres, des pommes de terre et un gâteau aux fruits. Et toi ?

- (Réponse de l'interlocuteur)

Ad : - Ah oui je connais ! (en référence à un film)

- Et dis moi, tu as fêté ça avec une coupe de champagne ?

Ad : - Non, j'aime pas, j'ai bu du thé glacé à la place.

Le soir, j'ai regardé le grand bêtisier. Il y avait de bons numéros. Il y avait un grand-père qui a chanté « Mexico » alors qu'il était saoul. C'était drôle ! (rires)

- Ah oui ça devait être drôle !

Ad : - Oui, c'est vrai et après on a jeté les pétards et on s'est couché. Et le lendemain j'ai dit «Bonne année» à maman.

Mais à Noël, il y avait mon arrière grand-mère et elle est décédée. Elle a rassemblé toutes ses forces pour venir à la maison à Noël. On a eu de la chance.

- D'accord. Est-ce que tu veux me dire autre chose ?

Ad : - Oui, je l'aimais beaucoup.

Al, 20 ans :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

Al : - Oui

- Tu as été gâté ?

Al : - Oui

- Qu'est-ce que tu as eu ?

Al : - DVD

- C'est quoi le nom du film ?

Al : - Je sais plus

- Tu as eu quoi d'autre ?

Al : - Parfum

- Oui, et encore autre chose ?

Al : - Des enveloppes avec beaucoup de sous

- Ouuh tu vas pouvoir me faire un cadeau !

Al : - *(Rire)*

- Tu as bien mangé ?

Al : - Oui du foie gras

- Et puis ?

Al : - Du saumon

- D'accord ! Et pour le nouvel an alors, avec qui l'as-tu fêté ?

Al : - Il y avait papi

- Oui et c'est tout ?

Al : - Mamie

- Et puis ?

Al : - Maman et papa, Laura

- Tu as fait la fête ?

Al : - Oui, à minuit on s'est dit «bonne année», et Laura nous a appelés.

- Mais tu m'as dit que Laura était avec vous ? C'est bien ce que tu as dit ?

Al : - *(Pas de réaction)*

- Tu es resté à la maison ?

Al : - Oui.

- Tu veux me dire autre chose ?

Al : - Non

L., 13 ans : (pictogrammes)

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

L : - Oui

- Tu as été gâté ?

L : - Oui

- Qu'est-ce que tu as eu ?

L : - Vêtements, CD, jeux de société

- Oh oui, tu as été gâté !

L : - Oui (*rire*)

- Il y avait qui ?

L : - Maman, papa, papi, mamie, Helena

- Tu as mangé quoi de bon ?

L : - Crevettes, poulet, pommes de terre, crêpes (grands gestes pour manifester qu'il s'est trompé) gâteau

- D'accord ! Et pour la nouvelle année, qu'est-ce que tu as fait ?

L : - Maison,

Papa, maman, copains

Danser, chanter

- Oulala, ça devait être la fête !

L : - Oui (*rire*)

- Tu as fêté ça avec une petite goutte de champagne ?

L : - Non (*rire*), coca

- C'est bien ! Tu veux me dire autre chose ?

L : - Non

S., 18 ans 8 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

S : - Oui !

- Raconte-moi un peu comment ça s'est passé.

S : - Le 24 on a fait un repas avec toute ma famille à la maison de la grand-mère. Après ma famille de Manosque est venue. On a bien mangé, on a bien bu !

Le lendemain, on a fait encore un repas.

- Qu'est-ce que vous avez mangé de bon ?

S : - Saumon et tout ça. Je sais plus

- Tu as été gâté ?

S : - Oui

- Qu'est-ce que tu as eu ?

S : - Des vêtements et des sous

- D'accord c'est plutôt sympa !

S : - Oui ! Après pour la bonne année, j'étais à Manosque.

- Chez des copains ?

S : - Ma cousine. Il y avait plein d'amis à elle.

- Qu'est-ce que vous avez fait ?

S : - On a mangé. A minuit on a souhaité la bonne année et fait péter des pétards.

- Sympa ! C'était une bonne soirée alors ?

S : - Oui

- D'accord. Tu veux rajouter des choses ?

S : - Et toi qu'est-ce que tu as fait ?

- *(Réponse de l'interlocuteur)*

S : - Ah oui c'est bien !

- Tu veux rajouter autre chose ?

S : - Non

P., 17 ans 6 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

P : - Oui, ben en fait c'était tranquille. Il y avait que ma mère et moi. Ma petite sœur était chez son père. Mais ça ne nous a pas empêché de faire un bon repas avec des huitres, du foie gras et de la buchette au café. Ah oui et puis il y avait un truc bon à boire mais je sais plus le nom.

- Vous avez bien eu raison ! Tu as été gâté ?

P : - Oui, alors j'ai eu de l'argent. Et puis pour toute la famille on a eu la Wi et une télé 107cm.

- D'accord !

P : - Et après voilà. Et toi ? Tu aimes Noël ?

- *(Réponse de l'interlocuteur)*

P : - Ah c'est bien !

- Et pour la nouvelle année ?

P : - Moi je pense que jour de l'An c'est plus pour les adultes. Ma mère a été lâchée par ses amis au dernier moment donc on a rien fait. On s'est fait des parties de Wi, des parties de tennis.

C'était tranquille. Et toi qu'est-ce que tu as fait ?

- (Réponse de l'examineur)

P : - D'accord. Moi je trouve dommage qu'on n'ait pas notre mot à dire pour les fêtes. Enfin je veux parler des fêtes organisées de l'école ! Là ils veulent organiser une fête sur Peter Pan. Moi je fais Wendy alors tu comprends ? J'aime pas Wendy, je la trouve nunuche. Et puis j'aime pas ce dessin animé. Moi je préfère le Roi Lion. Elle est belle mais triste cette histoire. Il y en a plein des bons de Disney.

- C'est vrai ! Tu veux me dire autre chose par rapport aux fêtes de fin d'année ?

P : - Non

JF., 20 ans 3 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

JF : - Oui

- Qu'est-ce que tu as fait dis moi ?

JF : - Je suis resté à Cannes. J'ai fait tout simple. Je suis resté avec ma mère, mon père et ma sœur.

On a mangé. La veille j'ai ouvert mes cadeaux.

- Vous avez fait un bon repas ?

JF : - Oui

- Quoi ?

JF : - Saumon, toasts, un peu de tout.

- Tu as été gâté ?

JF : - Oui

- Qu'est-ce que tu as eu de beau ?

JF : - Un coffret avec une tasse, un cordon pour les clés, je sais plus.

- D'accord ! Et pour la nouvelle année ?

JF : - J'ai fait mon anniversaire le 1^{er}.

- Ah oui c'est vrai que tout tombe en même temps pour toi ! Mais tu as fêté le 31 quand même ?

JF : - Non

- Alors qu'est-ce que tu as fait pour ton anniversaire ?

F : - J'ai mangé une bûche et ouvert des cadeaux.

- Tu as invité des copains ?

JF : - Non

- Tu l'as fêté en famille alors ?

JF : - Oui

- D'accord. C'était des fêtes sympas alors !

JF : - Oui

- Tu veux rajouter autre chose ?

JF : - Non

J., 19 ans 8 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

J : - Oui mais c'était trop long jusqu'à 1h du matin pour les cadeaux. Pareil le 31. Le 24 c'est pour les petits et le 25 c'est pour les grands. Le 24 on était chez mamie, on était 12, on a mangé du crabe. C'est pas bon le crabe, je peux pas le toucher. Toute la journée on est assis et on mange, je me suis ennuyé car c'est trop long. Il y avait maman, papa, deux copains à papa, la sœur à maman aussi.

- Si tu n'aimes pas le crabe qu'est-ce que tu as mangé alors ?

J : - Du saumons, des moules, et des pâtes. Les pâtes ont les a mangé à 1h du matin. Papa il a acheté le crabe à Auchan.

- D'accord. Et tu as été gâté ?

J : - J'ai eu des sous et papa et maman ont offert un ordinateur.

- Oh c'est un beau cadeau ça !

J : - Oui, pas de petits cadeaux.

On s'est réveillé le lendemain à 9h.

- Et pour la nouvelle année alors ?

J : - On est resté à la maison. Il y avait tata. Il y avait pas d'alcool parce que sinon ça gueule à la maison. Tonton boit pas d'alcool parce que sinon il se bagarre et après c'est pas bon ! après papa a mal à la tête. Maman elle aime pas non plus. Ca gueule, ça dit des gros mots, maman elle aime pas, elle a peur.

- Ah oui, c'est vrai c'est pas drôle ! Donc il y avait tata, tonton et puis ?

J : - Papa, maman, un copain à Nico.

Papa est en colère, mon grand-frère est parti. Il a acheté une maison tout seul. C'est cher une maison et papa est en colère.

- D'accord, et vous avez fait la fête ?

J : - On a mis la musique.

- Vous avez dansé ?

J : - Oui et on a dit la bonne année aussi, et après je suis parti.

Les pétards, c'est pas bon pour mon cœur.

- D'accords ! Tu veux me dire autre chose par rapport aux fêtes de fin d'année?

J : - Oui, j'aime bien l'école et le travail. Quand j'aurai 22 ans, il y aura un pot ici.

- Un pot de départ c'est ça ?

J : - Et oui.

- Oui c'est vrai. Mais c'est pas tout de suite, tu as encore un peu le temps !

J : - Oui

F., 18 ans 3 mois :

- As-tu passé de bonnes fêtes ?

F : - Oui, c'était basique. En même temps c'est toujours classique. On fait rien de particulier.

C'est en famille. Même si je crois pas au Père Noël, c'est toujours féérique.

Par exemple la coutume du sapin, j'ai beau avoir 18 ans, je trouve ça féérique. Non tu trouves pas ?

- Oui c'est vrai, ça fait parti de l'univers de Noël !

F : -Oui tout-à-fait. Donc voilà le 24 c'était en famille. En plus j'ai été gâté !

- Ah dis moi alors ce que tu as eu !

F : -J'ai eu un ballon de foot lumineux parce que j'adore le foot, un téléphone portable parce que le mien était un petit peu cassé. C'était l'occasion d'en avoir un autre. Et puis un blouson, des pulls, enfin plus de fringues parce que les jouets.... Et des sous évidemment.

Et toi tu as eu quoi ?

- (Réponse de l'interlocuteur)

F : - Moi aussi j'adore ça ! Tu as fait Noël où ? Ta famille vient d'où ?

- (Réponse de l'interlocuteur)

F : - Tu n'as pas oublié de manger du chocolat au moins parce que Noël sans chocolat c'est pas Noël !

- (Réponse de l'interlocuteur)

F : - Mais je connais des gens qui n'aiment pas. Je sais pas comment ils font.

J'adore Noël, pour moi ce n'est pas qu' histoire de dire que j'ai des cadeaux, c'est toute la magie qu'il y a à coté de Noël, même si de toute façon on ne peut pas trop échapper à ce que ça se fasse en famille, hormis l'année dernière où j'ai fait Noël à la montagne pour faire du chien de traîneau. Cette année là il n'y avait que mes parents et ma sœur. C'était vraiment super ! Mais cette année j'ai fait jour de l'An à l'étranger, c'était aussi magique !

- Raconte-moi ce que tu as fait alors ! J'ai hâte de savoir !

F : - A l'étranger.

- Tu es parti à l'étranger ?

F : - Oui en Tunisie avec des gens supers ! Ils sont super accueillant là-bas. J'ai sympathisé avec tout le monde.

- Ah c'est super ça !

F : - Mes parents m'ont fait la surprise en fait. Je savais que je partais mais je savais pas où. C'était dans un club avec des animateurs, la piscine, et tout ça !

- Et bien dis moi ! Ca c'est des super vacances !

F : - Et puis le mieux, tu sais, c'est qu'ils m'ont organisé une fête surprise le soir du 31 pour mon anniversaire. En fait, j'étais en train de manger. Avant de passer au dessert il y avait une tombola. Puis, ils m'ont appelé au micro. Déjà que je suis de nature timide... Moi j'ai dit à ma mère «Oh non je vais pas y aller quand même, je suis pas préparé». Alors ils ont dit «Viens sur la scène nous rejoindre et tout ça !». Et après tout le monde à commencer à applaudir et à faire «joyeux anniversaire», mais dans toutes les langues. Je crois qu'on ne me l'a jamais dit autant de fois (*rires*). Ca a duré au moins 30 min.

Mais ils ont pas eu le temps de faire un gâteau surtout que ça tombait en plein les fêtes donc il y avait de la bûche.

- Ca devait être vraiment sympa !

F : - Oui et puis ils m'ont fait une carte avec leur signature à tous. C'était sympa. C'est émouvant quoi ! Je te jure j'ai encore les frissons rien que d'y penser. J'ai encore envi d'être là-bas. Quand tu pars en vacances tu apprécies mais là c'était vraiment inoubliable. Je sais pas si c'est parce qu'ils m'ont touché dans leur manière d'être mais je sais pas... Je sais pas comment t'expliquer ça ! Tu comprends ce que je veux dire ?

- Ils t'ont apporté beaucoup de bonheur !

F : - Oui, exactement. Et puis on a échangé nos adresses mails et tout ça. J'espère pouvoir renouveler ça l'année prochaine. Je sais pas si ça va pouvoir se faire mais moi j'aimerais.

- Tu es parti avec qui ?

F : - Mes parents. Ma sœur ça la branchait pas.

- D'accord.

F : - et puis alors après, tout ceux qui n le savaient pas sont venus me faire la bises. Tous les gens là, il y avait au moins 300 personnes (*éclats de rires*)

Après, tous les animateurs sont venus me prendre pour aller en boîte jusqu'à 5h du matin.

Et toi alors tu as fait quoi? Avec tes amis ?

- (*Réponse de l'interlocuteur*)

F : Ok. Moi maintenant je compte faire mon anniversaire avec mes copains. J'ai dit à mes parents qu'il fallait qu'ils me laissent une journée tranquille. Ma mère est très méfiante, elle n'aime pas tous mes copains. Je lui dis qu'elle n'a pas de jugement à apporter. Elle est très protectrice et méfiante. Elle me dit de me méfier des gens parce que dans mon village, plein de gens font courir des rumeurs. Elle me gave. Elle veut pas me laisser avec mes potes.

Toi elle est comment ta mère ?

- J'ai pas à me plaindre. Et tu le fêteras quand avec tes copains ?

F : - Je sais pas encore. Mais bon je dis ça mais ça reste ma mère adorée. Tu t'entends bien avec ta mère ?

- Oui oui très bien. Et bien dis moi, ça c'est des vacances inoubliables !

F : - Oh que oui alors !

ANNEXE 4 : GRILLES REMPLIES DE L'ÉPREUVE DE LANGAGE

SPONTANE

Sujet : Ad., 13 ans 10 mois (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange	X					
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet				X		Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation	X					
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)	X					
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					

Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)		X				
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire			X			
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle					X	Beaucoup trop de mouvements parasites
Utilisation de l'intonation					X	
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : **Al.**, 20 ans (non verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange				X		
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin			X			
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette preuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection				X		
Capacité d'explicitation ou de reformulation				X		
Capacité à dire « je ne sais pas »		X				
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire		X				
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle					X	Beaucoup trop de mouvements parasites
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : L., 13 ans (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange				X		
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection		X				grands gestes
Capacité d'explicitation ou de reformulation	X					
Capacité à dire « je ne sais pas »					X	
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire			X			
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle		X				
Utilisation de l'intonation					X	Aucune expression orale
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse			X			

Sujet : S., 18 ans 8 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange			X			parfois
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin			X			
<u>L'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur			X			
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour					X	
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		« tu comprends ? »
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : P., 17 ans 6 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					déviations
Initiative de l'échange		X				
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation	X					
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)	X					
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur	X					
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)		X				
Accès à l'humour					X	
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message			X			
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X	X				
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation		X				
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)			X			
Utilisation de formules de politesse			X			

Sujet : JF., 20 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange				X		
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Il n'a posé aucune question
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation les réflexions de l'interlocuteur	X					

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour					X	
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle		X				
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : J., 19 ans 8 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation			X			Déviation+ changement de thème
Initiative de l'échange			X			
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte			X			
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées			X			
Signalement des changements de sujet				X		
Questions adaptées au sujet de conversation				X		
Réponses adaptées aux questions posées		X				
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)			X			
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				

Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur			X			
Questions posées à l'interlocuteur				X		
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour					X	
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »					X	
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : F., 18 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	P			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation		X				Déviations
Initiative de l'échange	X					
Emploi de formules servant à demander la parole				X		
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet				X		
Questions adaptées au sujet de conversation		X				
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur	X					
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)			X			
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						N'a pas été testé dans cette épreuve
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message			X			
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation					X	Pas de malentendu
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées	X					
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation	X					
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse	X					

ANNEXE 5 : PASSATIONS DE L'ÉPREUVE DE NARRATION D'UN

CONTE

Ad., 13 ans 10 mois :

La maman fait une galette.

Moi je préfère le pain d'épices.

Le petit chaperon rouge part apporter la galette. Il va dans la forêt et rencontre le loup.

La semaine prochaine je peux amener le CD des années 60?

Le loup dit « tu vas par là et moi je vais par là ! »

Le Petit Chaperon Rouge se promène dans la forêt, il est content. Il ramasse des fleurs, joue avec les papillons. Il ne voit pas le temps passer.

Le loup arrive à la maison et se déguise en mamie.

A quelle heure on va en haut ?

Et le petit chaperon rouge arrive.

Et le loup il dit « qui est là ? »

Et le petit chaperon rouge dit « C'est moi le petit chaperon rouge ».

Et le loup dit « Tire la chevillette et la bobinette cherra ».

Le petit chaperon rouge entre et dit à Mère Grand « Que vous avez de grands yeux », et il répond « C'est pour mieux te voir », « que vous avez de grandes dent », « c'est pour mieux te manger ».

- Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Il l'a pas mangé

- Et bien c'est du joli tout ça !

Oui c'est pas bien

-Quel ogre ce loup !

Oui, il a très faim.

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

Non il se fait avoir facilement

- Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas

- J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

Oui avec des frites

- Tu veux rajouter autre chose ?

Je peux amener le CD la semaine prochaine ?

Al, 20 ans :

C'est l'histoire du petit chaperon rouge.

Le petit chaperon rouge se promène dans la forêt.

Elle rencontre le loup.

Elle a peur.

Ils partent chez la grand-mère.

Le petit chaperon rouge cueille des fleurs.

Le loup tape le premier à la porte de la grand-mère.

Il la mange.

Il se met dans le lit.

Le petit chaperon rouge tape à la porte.

Le loup dit d'entrer.

Il la mange.

C'est fini.

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

..... (Pas de réponse)

-Et bien c'est du joli tout ça !

C'est pas joli

-Quel ogre ce loup !

..... (Pas de réponse)

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

..... (Pas de réponse)

-Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas

-J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

(Rire)

-Tu veux rajouter autre chose ?

La semaine prochaine je peux amener le CD ?

L. 13 ans : (pictogrammes)

Petit chaperon rouge / voir / grand-mère

Petit chaperon rouge / se promener / forêt

Petit chaperon rouge / rencontrer / loup

Loup / se coucher / lit / grand-mère

Loup / tuer / petit chaperon rouge

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

..... (Pas de réponse)

-Et bien c'est du joli tout ça !

..... (Pas de réponse)

- Quel ogre ce loup !

Oui

- Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

..... (Pas de réponse)

- Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas (Pictogramme)

- J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

(Rire) Oui

- Tu veux rajouter autre chose ?

Non

S., 18 ans 8 mois :

La mère du petit chaperon rouge dit « Ta grand-mère est très malade, vas lui apporter cette galette ».

Et le petit chaperon rouge y va et passe par la forêt.

Et elle rencontre un renard, euh non c'est pas un renard c'est un loup.

Et le loup dit « elle habite loin ta grand-mère ? »

Et le petit chaperon rouge dit « oui ».

Alors le loup et le petit chaperon rouge partent.

Le loup arrive le premier et le loup tape à la porte.

La grand-mère dit « qui est là ? » et le loup dit « je suis le petit chaperon rouge, je viens vous voir ».

La grand-mère est tellement fatiguée, elle lui dit d'entrer.

Le loup ouvre la porte et lui saute dessus et la dévore.

Il se déguise en grand-mère.

Après le petit chaperon rouge arrive.

Le loup dit d'entrer au petit chaperon rouge.

Il trouve sa grand-mère bizarre mais il a pas le temps de comprendre, le loup lui saute dessus et la dévore.

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Non. Le loup mange le petit chaperon rouge.

-Et bien c'est du joli tout ça !

Pourquoi ?

-Quel ogre ce loup !

..... (Pas de réponse)

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

Pourquoi ?

-Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas

-J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

(Rire)

- Tu veux rajouter autre chose ?

Non

P., 17 ans 6 mois :

La grand-mère du petit chaperon rouge habite une grande maison dans la forêt.

La mère du petit chaperon rouge dit à sa fille «Tiens je te prépare des galettes et tu vas apporter ça à ta grand-mère. Elle est malade !».

Le petit chaperon rouge y va et sur son chemin elle rencontre le loup.

Le loup il fait « Où vas-tu ? »

Elle répond « chez ma grand-mère lui apporter des galettes et de la confiture, elle est malade ».

Le loup prend un raccourci pour arriver avant elle et il se fait passer pour le petit chaperon rouge. Il mange la grand-mère et met sa tenue avec le chapeau, et il se fait passer pour la grand-mère.

Après le petit chaperon rouge arrive et croit que c'est sa grand-mère.

Il pose des questions à sa grand-mère, il la trouve bizarre aujourd'hui. Il dit « Pourquoi as-tu de grandes dents ? ». Attends non, d'abord il dit « Pourquoi as-tu de grandes oreilles ? C'est pour mieux t'écouter mon enfant ! », « Pourquoi as-tu de grands yeux ? C'est pour mieux te regarder ! », et après il dit la phrase qui ne fallait pas dire « Pourquoi as-tu de grandes dents ? » et le loup dit « C'est pour mieux te manger », et le loup la mange.

Mais il y a des contes qui disent aussi que le petit chaperon rouge est sauvé par un chasseur parce que le chasseur sort le petit chaperon rouge et la grand-mère du ventre du loup !

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Non, c'est le loup qui mange le petit chaperon rouge.

-Et bien c'est du joli tout ça !

Oui, c'est triste

-Quel ogre !

C'est clair, il l'a dévoré.

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

C'est clair

-Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas, l'histoire est terminée sauf si tu parles de l'autre conte où le chasseur vient sauver.

-J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

(Rire) oui mais toi tu es une humaine tu aurais pas manger une fille.

- Tu veux rajouter autre chose ?

C'est bien de faire ça car il y a une moralité et ça peut servir avec tout ce qui se passe dans le monde, les viols, les crimes et tout ça. Ils doivent continuer à écrire des contes !

JF., 20 ans 3 mois :

Il était une fois, le petit chaperon rouge. Sa mère lui donne une mission. Elle doit aller chez sa grand-mère apporter à manger. Elle y va.

Elle rencontre un loup dans la forêt.

Le loup lui dit « Où tu vas ? » et le petit chaperon rouge répond « je vais chez ma grand-mère ».

Le loup lui dit « Pour quoi faire ? » et le petit chaperon rouge dit « Pour amener un gâteau et du beurre ».

Le loup lui dit « Moi aussi je vais là bas, moi je prends ce chemin et toi ce chemin »

Le loup arrive. Il fait semblant d'être le petit chaperon rouge et ouvre la porte, il dit « je vais vous manger ». Il mange la grand-mère et se déguise.

Après le petit chaperon rouge arrive et dit « C'est le petit chaperon rouge j'ai du gâteau pour vous ».

Le loup dit d'entrer.

Le petit chaperon rouge entre et voit sa grand-mère dans le lit. Il lui pose des questions sur ses oreilles, ses yeux, ses bras, ses jambes.

Le loup répond et à la fin il dit « c'est pour mieux te manger ».

Et il mange le petit chaperon rouge. Voilà.

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Non, non c'est le loup qui mange le petit chaperon rouge

-Et bien c'est du joli tout ça !

Oui

-Quel ogre ce loup !

Oui c'est vrai

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

C'est vrai. Mais c'est un scénario, un conte.

- Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Ben je sais pas c'est fini.

- J'aurai été à la place du loup, je l'aurai cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

(Rire) Oui et avec des frites parce que j'aime les frites.

-Tu veux rajouter autre chose ?

Non

J., 19 ans 8 mois :

La grand-mère est malade.

Le petit chaperon rouge apporte la galette à la grand-mère.

Le petit chaperon rouge rencontre le loup.

La grand-mère mange le gâteau.

Le loup tape à la porte de la grand-mère et il part.

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Je sais pas

-Et bien c'est du joli tout ça !

..... Oui

-Quel ogre ce loup !

..... (Pas de réaction)

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

Pourquoi ?

-Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Il est parti

-J'aurais été à la place du loup, je l'aurais cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

Et oui.

-Tu veux rajouter autre chose ?

Non

F., 18 ans 3 mois :

La mère dit à sa fille d'apporter de la nourriture à sa grand-mère car elle est malade.

C'est pas mon histoire préférée, moi je préfère Blanche-Neige et Cendrillon. Tu aimes toi ?

Elle part dans la forêt. Elle croise le loup qui voulait la dévorer.

Mais pourquoi tu as choisi cette histoire ? Elle est triste je trouve !

Alors ils prennent deux chemins différents, le loup a pris le plus court et arrive le premier.

Il dévore la grand-mère et se déguise.

Le petit chaperon rouge arrive et entre.

Puis, il fait pareil avec le petit chaperon rouge, il le mange.

-Alors comme ça c'est le Petit Chaperon Rouge qui mange le loup ?

Non, c'est l'inverse. C'est le loup qui mange le petit chaperon rouge.

-Et bien c'est du joli tout ça !

Et oui c'est pour ça que j'aime pas cette histoire, c'est triste !

-Quel ogre ce loup !

Oui mais le loup c'est pas spécialement gentil en même temps !

-Je trouve que le petit Chaperon rouge n'est pas très malin !

Oui il est naïf. Tu es naïve toi ?

-Que fait le loup après avoir mangé le petit chaperon rouge ?

Je sais pas

-J'aurais été à la place du loup, je l'aurais cuisiné avec une bonne sauce plutôt que de manger le Petit Chaperon Rouge tout cru !

Tu le fais exprès là ! (rire)

-Tu veux rajouter autre chose ?

Non

ANNEXE 6 : GRILLES REMPLIES DE L'ÉPREUVE DE NARRATION
D'UN CONTE

Sujet : Ad., 13 ans 10 mois (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	T	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation		X				
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation, une tâche				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet				X		
Questions adaptées au sujet de conversation				X		
Réponses adaptées aux questions posées		X				
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				

Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin		X				
Accès à l'humour	X					
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore	X					
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation			X			
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire			X			
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation		X				Si l'on tient compte des productions orales
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : **Al.**, 20 ans (non verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation	X					
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées			X			
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des phrases toutes faites, des écholalies)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin			X			
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin				X		
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore				X		
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation				X		
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire			X			
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle					X	
Utilisation de l'intonation			X			Si l'on tient compte des productions orales
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : L., 13 ans (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées		X				
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin			X			
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin			X			
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore				X		
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation				X		
Capacité à dire « je ne sais pas »		X				
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire			X			
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle		X				
Utilisation de l'intonation					X	Aucune production orale
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : S., 18 ans 8 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Aucune question posée
Réponses adaptées aux questions posées		X				
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin			X			
Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore				X		
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection	X					
Capacité d'explicitation ou de reformulation		X				
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle				X		
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : P., 17 ans 6 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation			X			
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Aucun changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin	X					
Accès à l'humour	X					
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore	X					
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection	X					
Capacité d'explicitation ou de reformulation	X					
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : JF., 20 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation	X					
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur	X					
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur	X					
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur	X					
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin	X					
Accès à l'humour	X					
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore		X				
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation		X				
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)	X					
Utilisation de formules de politesse	X					

Sujet : J., 19 ans 8 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte			X			
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées			X			
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées			X			
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées				X		
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes			X			
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin			X			
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opposition ou du refus, de l'approbation ou du besoin				X		
Accès à l'humour				X		
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore				X		
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation				X		
Capacité à dire « je ne sais pas »				X		
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées				X		
Appel à la communication gestuelle ou corporelle				X		
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse		X				

Sujet : F., 18 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole	X					
Maintien du sujet de conversation		X				
Initiative de l'échange						Pas testé ici
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées		X				
Signalement des changements de sujet				X		
Questions adaptées au sujet de conversation		X				
Réponses adaptées aux questions posées		X				
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur		X				
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur		X				
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur		X				
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)	X					

Accès à l'humour		X				
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore		X				
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation	X					
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation		X				
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)		X				
Utilisation de formules de politesse	X					

ANNEXE 7 : PASSATIONS DE L'ÉPREUVE DE DESCRIPTION

D'IMAGE

Ad., 13 ans 10 mois :

Il y a une maman, elle prépare la table comme à la maison.

Les enfants ils jouent et le papa surveille. Les enfants grimpent partout et il est pas très content.

C'est un jardin.

Voilà.

-D'accord. Tu veux rajouter autre chose ?

Oui, c'est comme le jardin de la libération à Nice nord. Tu connais ?

-(Réponse de l'interlocuteur) Est-ce que tu as fini ?

Oui

-A quoi jouent les enfants ?

Ils font du vélo

-Et puis ?

Ils jouent près de l'eau, ils lancent des fléchettes, ils grimpent sur le rocher.

-Pour qui est-ce que la maman prépare le repas ?

Pour les enfants. Sa fille l'aide

-Tu veux me dire autre chose ?

Non

Al., 20ans :

Il y a une dame qui met la table par terre. C'est un pique-nique.

-Est-ce que tu vois autre chose ?

Il y a des petits enfants qui jouent

-Est-ce que tu vois autre chose à me dire ?

C'est un jardin dans la campagne.

-Autre chose ?

Non

-Tu as fini ?

Oui

-Est-ce que tu peux me dire à quoi jouent les enfants ?

Ils font du vélo, ils lancent des flèches, ils jouent avec un bateau.

-Pour qui est-ce qu'elle met la table ?

Pour les enfants

-Et lui qui est-ce d'après toi ?

Je sais pas. Le papa

-Tu vois autre chose à me dire ?

Non

L., 13 ans :

Nature-Parc-Marre-Cheval-Mouche

Grand-mère-Grand-père-Enfant

Couverture-Manger-Mettre la table-Pique-nique

Garçon-jouer-fléchette-gagner

Garçon-faire du vélo

Enfant-jouer-grimper

Fille-jouer-mare

Content

-Tu vois autre chose à me dire ?

Non

-Tu as fini ?

Oui

S., 18 ans 8 mois :

C'est une famille qui prépare..... Je sais plus comment on dit ! Quand on mange sur l'herbe.....(interlocuteur un [pi]), ah oui un pique-nique. Ils sont en vacances à la campagne.

Y en a qui jouent au vélo, la maman et sa fille mettent la table pour le pique-nique.

Y en a qui jouent à..... pour laisser la flèche là..... aux fléchettes, y en a qui font du vélo

Y en a d'autre qui sont au bord de la mare, y en a qui jouent à cache-cache.

Ceux-là je ne sais pas ce qu'ils font.

Voilà

P., 17 ans 6 mois :

Elle est bien cette image, il y a beaucoup de choses à dire. C'est bien.

C'est un grand parc, c'est très grand. Je pense qu'on est à la campagne, il y a plein d'animaux : des chevaux, des canards, une libellule. Il y a plein d'arbres aussi.

Il fait très beau. C'est bien parce que y en a qui sont venus faire un pique-nique.

Y a des enfants qui s'amuse, ils font du vélo, ils jouent aux fléchettes, ils grimpent, ils construisent des bateaux en papier.

Y a des enfants qui discutent entre eux.

Je me demande si ce n'est pas une classe parce qu'il y a plein de choses qui me font dire ça comme là la table, il y a plein de couverts.

Ils sont venus faire un grand-pique et ils vont tous se rejoindre. C'est l'heure du repas on dirait. La dame, je pense que c'est la maîtresse. Elle prépare le repas pour tout le monde. Il y a plein de choses à manger : du pain, de la salade, du fruit. Pendant qu'elle fait à manger, son collègue surveille les enfants. Il est pas trop content parce qu'ils vont partout dans tous les sens. Et puis eux ben je sais pas trop ce qu'ils font. Ils sont assis.

Voilà c'est tout ce que je peux dire.

JF., 20 ans 3 mois :

Ça se passe dans un parc. Il y a des animaux, chevaux, canards. Il y a plein de fleurs, d'arbres.

Il y a plusieurs personnes..... Comment dire euh..... Ça doit être une famille qui est venue faire un..... pique-nique. Chacun fait un truc différent : y en deux qui jouent aux fléchettes, y en a qui font du vélo, y en a qui s'amuse près de la mare avec un bateau en papier je pense.

Y a eux là.....Y en a qui grimpe sur les rochers. Le père est pas content parce que c'est dangereux et les autres les encourage à faire n'importe quoi. Mais on dirait qu'ils s'en foutent royalement de ce qu'il dit.

Sinon la maman prépare la table avec sa fille parce que.....ben bientôt ils vont manger. Ils ont tout prévu : du pain, de la salade, du fruit.

Voilà, c'est tout.

J., 19 ans 8 mois :

C'est trop facile.

Il y a les gens, des voitures rouges et bleues.

Ça c'est pour manger, les assiettes.

C'est trop facile, ça c'est les canards et aussi une grenouille.

Ça c'est les chevaux, uhhhhh cheval! Nous on n'en a pas à l'école. Moi j'aimerais bien en avoir. C'est trop bien l'école, je voudrais rester toujours à l'école. J'aime pas les vacances.

-D'accord. Est-ce que tu vois autre chose ?

C'est trop facile, il y a les sapins aussi, les arbres aussi, 3 arbres.

Ça c'est le château,

Il y a 2 vélos avec quelqu'un dessus.

Ça c'est le pain, c'est bon le pain. Moi j'aime pas le poisson, c'est dégueu, beurk !

C'est trop facile !

-Est-ce que tu vois autre chose ?

Non

-Tu as fini ?

Oui

-Ca se passe où ?

Dans le jardin.

-Et toutes ces personnes sont venues pour quoi ?

Pour jouer : faire du vélo, s'amuser et tout ça.

-Oui c'est vrai ! Et qu'est-ce que tu remarques aussi d'important sur cette image ?

.....

-Par là regarde !

La dame elle prépare la table. Elle fait à manger pour beaucoup de personnes.

-Tu sais comment ça s'appelle ? Un pique-nique.

Et oui c'est ça.

-Et est-ce que tu penses qu'ils se connaissent tous ?

Et oui, c'est la maitresse avec les enfants. C'est l'école.

-D'accord. Est-ce que tu veux dire autre chose ?

Non

F., 18 ans 3 mois :

C'est une famille qui vient faire un pique-nique dans un parc. Moi j'en fais pas trop !

C'est bientôt l'heure de manger parce que la maman prépare la table avec la fille. Il y a du pain, du fruit et tout ça.

Les autres sont occupés et font des choses différentes.

C'est dur à interpréter !

Y en a qui jouent aux fléchettes, y en a qui font du vélo, y en a qui jouent près du lac. Euh non c'est trop petit pour être un lac (rire), c'est une mare.

Là le papa surveille les enfants parce qu'ils grimpent les rochers et c'est dangereux. Il a pas l'air très content, surtout que ceux-là sont en train de les encourager à faire la bêtise.

Elle est dure comme image !

Est-ce que tu as fini ?

Oui

ANNEXE 7 bis

DIALOGUES

Personnages	Sujets							
	L.	Ad.	Al.	S.	P.	JF.	F.	J.
Les deux enfants jouant aux fléchettes		-J'ai gagné.	-Je lance la flèche.	Attends j'essaie de bien viser.	-Là je sens que je vais la lancer en plein milieu. Je me sens en forme. -Oui ben dépêche-toi, après c'est à moi.	-Je vais y arriver t'en fais pas. -J'ai confiance en toi.		Le garçon joue avec la fille.
Les deux petites filles près de la mare		-Il est beau le bateau. -Oui	-C'est beau.	-Il est beau ton bateau. -C'est moi qui l'ai fait	-Salut comment tu vas ? est-ce que je peux jouer avec toi ? -Oui si tu veux, j'ai construit un bateau.	-Tu as vu la grenouille ? -Oui, elle est belle.		Elle joue avec la fille.
La mère (maitresse) et la petite fille mettant la table		-Les enfants à table ! -Cool, on va manger !	- Aide-moi. - D'accord.	-Passe-moi les assiettes. -Tiens.	-Est-ce que tu peux m'aider à mettre la table ? Après tu préviendras tout le monde que le repas est prêt.	-Attends j'ai pas fini. Tu vas trop vite pour moi.		Elle met la table elle aussi.
Le père (maitre)		- Attention tu vas tomber.	- Attention !	-Faites attention.	-Faites attention soyez prudent. J'ai pas envi que vous vous blessiez.	-Attention ça va mal se passer ! Il vaudrait mieux arrêter.		Il est pas content parce que c'est interdit de monter.

Les enfants assis sur l'herbe		-Bravo.	-Il fait beau.	-Coucou, on est là !		-Ouai c'est ça...cause toujours.		Peut-être ils veulent jouer aux-aussi.
La petite fille sur le rocher		-Je suis tout en haut.	-Je suis là.	-J'ai réussi.	-Regardez-moi, je suis montée tout en haut.	-Coucou tout le monde.		Elle est montée toute seule.
Les enfants faisant du vélo		-Je vais arriver le premier	-On fait la course.	-Viens on va faire une balade.	-Je vais plus vite que toi.	-Je te rattrape.		Ils vont se promener.

ANNEXE 8 : GRILLES REMPLIES DE L'ÉPREUVE DE DESCRIPTION

D'IMAGE

Sujet : Ad., 13 ans 10 mois (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Non testé
Maintien du sujet de conversation		X				
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Non testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation			X			
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation	X					
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici

Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur		X				
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »					X	
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire				X		
Mimiques faciales adaptées						
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : **Al.**, 20 ans (non verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées			X			
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »		X				
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire				X		
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : L., 13 ans (non verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »				X		
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire				X		
Mimiques faciales adaptées		X				
Appel à la communication gestuelle ou corporelle		X				
Utilisation de l'intonation					X	Aucune expression orale
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : S., 18 ans 8 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation			X			
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin		X				
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur				X		

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées				X		
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : P., 17 ans 6 mois (verbale)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé ici
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé ici
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation		X				
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur		X				

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)		X				
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées				X		
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : JF., 20 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation		X				
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées	X					
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)		X				
Informations pertinentes	X					
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur		X				

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)				X		
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection					X	
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »					X	
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : J., 19 ans 8 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation		X				
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation				X		
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte		X				
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées					X	
Signalement des changements de sujet				X		
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)			X			
Informations pertinentes			X			
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin				X		
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur				X		
Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)		X				

Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection				X		
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »				X		
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées				X		
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation				X		
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

Sujet : F., 18 ans 3 mois (verbal)

Compétences	oui			non	NV	Observations
	TS	S	R			
<u>Les règles conversationnelles</u>						
Respect des tours de parole						Pas testé
Maintien du sujet de conversation	X					
Initiative de l'échange						
Emploi de formules servant à demander la parole						Pas testé
Faculté à introduire et conclure une idée, une conversation		X				
<u>La cohérence</u>						
Productions ajustées au contexte	X					
Discours destiné à l'interlocuteur	X					
Enchaînement cohérent des idées	X					
Signalement des changements de sujet					X	Pas de changement de sujet
Questions adaptées au sujet de conversation					X	Pas de question posée
Réponses adaptées aux questions posées	X					
<u>L'informativité</u>						
Informations suffisamment détaillées		X				
Informations organisées (prise en compte du manque du mot, des stéréotypies, des fixations sur 1 mots, des répétitions, des écholalies)	X					
Informations pertinentes		X				
Prise en compte de ce que sait l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin	X					
<u>La compréhension du message et l'utilisation du contexte conversationnel</u>						
Intérêt porté pour les propos de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte et interprétation des réflexions de l'interlocuteur						Pas testé ici
Prise en compte de l'intonation et des mimiques faciales de l'interlocuteur						Pas testé ici
Questions posées à l'interlocuteur		X				

Expression de l'opinion (opposition, refus, approbation, besoin)		X				
Accès à l'humour						Pas testé ici
Compréhension du 2° degré, de l'ironie, du mensonge, de la métaphore						Pas testé ici
<u>La réparation des malentendus</u>						
Capacité à se soucier de la bonne compréhension du message				X		
Capacité d'autocorrection	X					
Capacité d'explicitation ou de reformulation						Pas testé ici
Capacité à dire « je ne sais pas »	X					
<u>Les manifestations non verbales</u>						
Contact oculaire	X					
Mimiques faciales adaptées			X			
Appel à la communication gestuelle ou corporelle			X			
Utilisation de l'intonation			X			
<u>La prise en compte des normes sociales</u>						
Prise en compte du statut de l'interlocuteur (âge, sexe, degré de familiarité etc.)						
Utilisation de formules de politesse						

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- AMIEL-TISON C., *L'infirmité motrice d'origine cérébrale*, Paris, Masson, 2004, 318p.
- AUSTIN J.L., *How to Do Things With Words*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1962. Traduction française (1969), *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970, 183p.
- BENVENISTE E., *Problème de linguistique générale, tome I*, Paris, Galimard, 1966, 356p.
- BENVENISTE E., *Problème de linguistique générale, tome II*, Paris, Gallimard, 1980, 286p.
- BERNICOT J., TROGNON A., GUIDETTI M., MUSIOL M., *Pragmatique et psychologie*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, 362p.
- BRACOPS M., *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2006, 219p.
- CARON J., *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983, 255p.
- CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, 3^e édition, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, 624p.
- CHISS J-L., PUECH C., *Fondations de la linguistique. Etudes d'histoire et d'épistémologie*, 2^e édition, Louvain-la-Neuve, Duculot s.a., 1997, 219p.
- COLLETTA J-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga Editeur, 2004, 375p.
- DARDIER V., *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal Editions, 2004, 253p.
- DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1966, 331p.
- DORTIER J-F., *Le langage*, Ed Sciences Humaines, 2001, 352p.
- ESTIENNE F., PIERART B., *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*, Paris, Masson, 2006, 300p.
- GARITTE C., *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 1998, 212p.

- JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale I. Les fondations du langage*, Paris, Les éditions de minuit, 1963, 257p.
- LAUNAY C., BOREL-MAISONNY S., *Les troubles du langage, de la parole, et de la voix chez l'enfant*, Paris, Masson et Cie, 1975, 395p.
- LE METAYER M., *Rééducation cérébro-motrice du jeune enfant. Education thérapeutique*, Paris, Masson, 1993, 179p.
- MAZEAU M., *Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant : Du trouble à la rééducation*, Paris, Masson, 1995, 166p.
- MEUNIER J-P, PERAYA D., *Introduction aux théories de la communication*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2004, 459p.
- PIERART B., *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2005, 264p.
- RONDAL J-A., SERON X. & Al, *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Sprimont, Liège, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga, 2000, 840p.
- SEARLE J., *Les actes de langage*, Paris, trad. H. Pauchard, Hermann, 1972, 255p.
- TRUSCELI D., *Les infirmités motrices cérébrales : Réflexions et perspectives sur la prise en charge*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2008, 473p.
- VYGOTSKI LS., *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 1997, 536 p.

Articles de revues

- COQUET F., Editorial, *Rééducation orthophonique*, Avril 2005, n°221, pp3-5.
- DUCHENE A. Pragmatique : mise en perspective historique. *Rééducation orthophonique*, Avril 2005, n°221, pp7-11.
- GRICE H-P, Logique et conversation, *Communications*, 1979, 30, pp.57-72.
- HILTON L.M., Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non-psychométriques, *Glossa*, 1989, n°18, pp14-20.
- METELLUS J., Pragmatique et rééducation en gériatrie, *Rééducation Orthophonique*, 1986, Juin, Vol.24, n°146, pp123-126

-MORIN L., JOANETTE Y., NESPOULOS J-L., Grille d'analyse des aspects pragmatiques de la communication inter-individuelle, *Rééducation orthophonique*, Vol. 24, Juin 1986, n°146, pp137-149.

-NESPOULOS J-F. & al, Qu'est-ce qui fait varier la langue ou l'hétérogénéité du comportement verbal. *Rééducation orthophonique*, 1992, Vol. 30, n°170, pp141-156.

-NESPOULOS J-F., Les domaines de la pragmatique. *Rééducation orthophonique*, Vol.24, Juin 1986 , n°146, pp127-136.

Thèse et mémoire

-FABIEN C. et HUBRECHT H., «*Pour une évaluation de la pragmatique dans le cadre d'un bilan initial du langage oral, chez des enfants âgés de 4 à 6 ans. Etablissement d'un outil permettant l'évaluation des habiletés pragmatiques.*», Mémoire d'orthophonie, Lille, 2001, Université de Lille II, 184 p.

-FERNANDEZ C., «*Les aspects pragmatiques du langage oral chez les sujets Alzheimer précoce*», mémoire d'orthophonie, Nice, 2006, Université de Nice, 91p.

-ZARDAN Nathalie., «*L'évaluation orthophonique de l'enfant IMC/IMOC en institution spécialisée. Etats des lieux à l'échelle nationale. Ouverture d'un forum de discussion*», Mémoire d'orthophonie, Nice, 2009, 207p.

Sites Internet

-www.linguistes.com/courants/courants.html

-[http://passerelle.u-](http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceeduCECR.html)

[bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceeduCECR.html](http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceeduCECR.html)

-[http://www.univ-](http://www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1164024339944&LANGUE=0)

[rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1164024339944&LANGUE=0](http://www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1164024339944&LANGUE=0)

Le présent mémoire a pour ambition de tenter de comparer la compétence pragmatique des adolescents IMC/IMOC verbaux avec celle des adolescents IMC/IMOC non verbaux. L'hypothèse qui a guidé cette recherche est la suivante :

Les compétences pragmatiques peuvent se développer en l'absence de langage oral. De ce fait, un sujet non verbal peut présenter une compétence communicative de qualité équivalente ou supérieure à celle d'un sujet verbal.

Afin de disposer d'une base et d'un repère à toutes nos observations : nous avons élaboré une grille d'évaluation des habiletés pragmatiques.

Nous avons ensuite proposé à cinq sujets verbaux et à trois sujets non verbaux, tous âgés de 13 à 20 ans 3 mois, trois épreuves : une épreuve de langage spontané, une épreuve de narration d'un conte, une épreuve de description d'image.

L'analyse des résultats nous a permis de constater qu'il n'existe pas UNE compétence pragmatique unique mais une diversité de compétences. Nous avons, en effet, observé une variation des résultats en fonction des épreuves.

Nous avons pu mettre en évidence des habiletés et des difficultés pragmatiques au sein des deux groupes. Si l'absence de communication oralisée semble avoir un impact non négligeable sur le développement de nombreuses compétences, il semble qu'elle peut aussi favoriser le développement de certaines autres habiletés.

Tout au long de cette étude, nous avons constaté que le langage n'est pas investi de la même manière par le sujet verbal et le sujet non verbal. S'il est synonyme de partage et d'échange pour l'un, il est imposé et peu spontané pour l'autre.

L'expérience de l'échange et l'accès à la communication verbale favorisent donc le développement d'outils nécessaires à l'appréhension et à la maîtrise du langage et de l'échange.

La pragmatique relève autant du « savoir être » que du « savoir faire ».

Mots clés : I.M.C., Communication, Evaluation, Etude comparative, Adolescent, Pragmatique