



Modélisation, élaboration et étude préliminaire de faisabilité d'une évaluation critériée des habiletés pragmatiques de l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, en cycle de maternelle

Camille Audrain

► To cite this version:

Camille Audrain. Modélisation, élaboration et étude préliminaire de faisabilité d'une évaluation critériée des habiletés pragmatiques de l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, en cycle de maternelle. Médecine humaine et pathologie. 2020. dumas-02902670

HAL Id: dumas-02902670

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02902670>

Submitted on 20 Jul 2020

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.

MEMOIRE

Pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

Préparé au sein du Département d'Orthophonie,
UFR Santé, Université de Rouen Normandie

**Modélisation, élaboration et étude préliminaire de faisabilité d'une
évaluation critériée des habiletés pragmatiques de l'enfant de 3 à 5 ans 11
mois, en cycle de maternelle**

Présenté et soutenu par
Camille AUDRAIN

Mémoire de recherche

**Mémoire soutenu publiquement le 26 juin 2020
devant le jury composé de**

Mme Leslie Amiot	<i>Maître de Conférences en Psychologie Cognitive - INSPE Académie de Rouen</i>	<i>Directrice de mémoire</i>
Mme Stéphanie Levieux	<i>Conseillère pédagogique</i>	<i>Présidente du jury</i>
Mme Alexia Griffon-Paquet	<i>Orthophoniste, exercice libéral</i>	<i>Membre du jury</i>

Mémoire dirigé par **Madame Leslie Amiot**, Maître de Conférences en Psychologie Cognitive - INSPE Académie de Rouen - Centre de Recherche sur le Fonctionnement et Dysfonctionnement Psychologiques (CRFDP)

Remerciements

Je souhaite sincèrement remercier Leslie Amiot, ma directrice de mémoire, qui a accepté de me suivre dans ce travail. Je suis reconnaissante de la liberté de réflexion qu'elle m'a accordée dans ce projet. Merci pour le temps qu'elle a passé aux relectures et pour ses nombreux conseils.

Je remercie également Mesdames Stéphanie Levieux et Alexia Griffon-Paquet, qui ont accepté de prendre part à la lecture de mon mémoire et d'être membres de mon jury.

Je voudrais exprimer mes remerciements à Guillaume Duboisdindien, pour son expertise et son regard bienveillant sur mon projet. Merci aussi à Caroline Thill et André Gillibert pour leurs conseils méthodologiques.

Je voudrais également remercier les enseignants ayant participé à cette étude, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu aboutir. Merci pour leur temps et leur investissement.

Merci aux orthophonistes qui m'ont encadrée en stages durant mon cursus, et à l'ensemble des intervenants du Département d'Orthophonie de Rouen, pour la formation clinique et théorique qu'ils m'ont apportée. Un grand merci aux patients et aux familles que j'ai pu rencontrer en stage pour leur confiance.

Je souhaite remercier mes proches et tout particulièrement mes parents et mes sœurs, pour leur soutien sans faille tout au long de ces cinq années. Merci pour leurs encouragements et leur confiance.

Enfin, un grand merci à mes amies rouennaises avec qui j'ai partagé cinq belles années de vie étudiante.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	2
1. La pragmatique.....	2
1.1. Définition.....	2
1.2. Théorie fondatrice des actes de langage.....	3
1.3. La pragmatique développementale.....	3
2. Les habiletés pragmatiques chez l'enfant.....	5
2.1. Définition.....	5
2.2. Repères développementaux	6
2.3. Troubles pragmatiques	8
3. L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant	9
3.1. Intérêt et objectifs.....	9
3.2. Généralités concernant l'évaluation.....	10
3.3. Comportements à évaluer	12
3.3.1. Modèle de Roth et Spekman (1984)	12
3.3.2. Modèle de Dewart et Summers (1995)	12
3.3.3. Modèle d'Adams (2002)	13
3.3.4. Modèle de Hyter (2017)	14
3.3.5. Apports des théories des fonctions de communication	15
3.3.6. Apports des théories multimodales de la communication	16
3.4. Choix de la méthode d'évaluation chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois	17
3.5. Fiabilité de la mesure	18
4. L'évaluation des habiletés pragmatiques en milieu naturel à travers une observation critériée	19
4.1. L'évaluation critériée.....	19
4.2. Contextes d'observation.....	19
4.3. Critères de cotation	20
5. Problématique et objectifs	21
6. Hypothèses.....	23

PARTIE PRATIQUE	25
1. Méthode.....	25
1.1. Phase de conception de l’outil d’évaluation critériée.....	25
1.1.1. Etude qualitative préliminaire	25
1.1.2. Etablissement d’un cahier des charges.....	25
1.1.3. Proposition de modélisation théorique de référence.....	26
1.2. Phase d’élaboration de l’outil d’évaluation critériée.....	30
1.2.1. Rédaction des items	31
1.2.2. Construction des critères de notation	31
1.2.3. Rédaction des consignes.....	32
1.2.4. Mise en forme et choix de présentation.....	33
1.3. Phase de prétest : étude préliminaire de faisabilité	34
1.3.1. Méthodologie envisagée	34
1.3.2. Population de recherche	34
1.3.3. Etablissement du protocole de recueil de données.....	36
1.3.4. Déroulement des passations	36
1.3.5. Méthodologie d’analyse des données recueillies	36
2. Résultats de l’étude préliminaire de faisabilité	38
2.1. Fidélité inter-observateurs selon le niveau d’expertise	38
2.2. Fidélité inter-observateurs selon le profil de l’enfant évalué.....	39
2.3. Compréhensibilité des items et niveau d’entendement des enseignants.....	40
2.4. Acceptabilité du format de l’instrument de mesure.....	41
2.5. Différences inter-individuelles en fonction du profil et du niveau scolaire.....	43
2.6. Capacité des enseignants à observer et retranscrire les lacunes pragmatiques	44
DISCUSSION	45
1. Rappel des objectifs.....	45
2. Interprétation des résultats de l’étude préliminaire de faisabilité.....	45
2.1. Fidélité inter-observateurs selon le niveau d’expertise	45
2.2. Fidélité inter-observateurs selon le profil de l’enfant évalué.....	47
2.3. Compréhensibilité des items et niveau d’entendement des enseignants.....	48
2.4. Acceptabilité du format de l’instrument de mesure.....	50
2.5. Différences inter-individuelles en fonction du profil et du niveau scolaire.....	53
2.6. Capacité des enseignants à observer et retranscrire les lacunes pragmatiques	54
3. Analyse critique de l’étude : limites et perspectives d’amélioration.....	55

3.1.	Méthodologie de la constitution du modèle théorique de référence	56
3.2.	Elaboration de l'instrument de mesure	56
3.3.	Constitution de l'échantillon	57
3.4.	Méthode employée dans l'étude de faisabilité	57
4.	Apports de cette étude dans la pratique orthophonique.....	58
CONCLUSION.....		60
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		
ANNEXES		

Liste des abréviations utilisées

TSA : Troubles du Spectre de l'Autisme

TV : Tout-venants

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

PSM : Petite Section de Maternelle

MSM : Moyenne Section de Maternelle

GSM : Grande Section de Maternelle

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

INTRODUCTION

Les habiletés pragmatiques font référence aux capacités à utiliser et adapter efficacement son discours et ses comportements communicatifs à son interlocuteur et au contexte social. L'appréciation de ces aspects apparaît comme centrale dans le bilan orthophonique des troubles de la communication ou d'autres troubles développementaux en lien avec les compétences communicationnelles (Adams, 2002). Cette évaluation permet de caractériser les difficultés dans l'interaction, de mettre en avant leur impact fonctionnel sur la participation sociale, les relations interpersonnelles et la réussite scolaire de l'enfant. De plus, elle est cruciale pour cibler le projet thérapeutique et mettre en place une prise en soin écologique.

Les questionnements relatifs à ce mémoire sont nés de constats personnels en stage dans les écoles maternelles et auprès d'orthophonistes. D'une part, il apparaît délicat d'évaluer les habiletés pragmatiques en orthophonie pour plusieurs raisons : il existe peu d'outils d'évaluation ; les situations de test, en relation duelle orthophoniste/patient sont souvent peu fonctionnelles ; et certains comportements pragmatiques ne sont pas observables au sein d'un cabinet (comme les comportements de l'enfant envers ses pairs par exemple). D'autre part, on constate que les enseignants présentent souvent des difficultés à identifier la nature des lacunes de communication de leurs élèves, faute de formation (confusion entre troubles du comportement et difficultés pragmatiques). Aussi, on constate rarement de travail conjoint entre orthophonistes et enseignants dans l'accompagnement des enfants d'âge préscolaire.

L'enjeu de cette étude est le suivant : **comment peut-on élaborer un outil d'évaluation pertinent, mettant à contribution les enseignants, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle, et ainsi compléter et affiner le bilan orthophonique ?** L'élaboration d'un instrument de mesure fiable nécessite un travail de grande ampleur comprenant de nombreuses phases de test. Le présent mémoire a donc pour objectif de **mener une étude préparatoire** en vue de développer un outil définitif, à plus long terme, sur plusieurs mémoires successifs.

Dans la première partie de cet écrit, nous poserons les bases théoriques ayant servi à l'élaboration de l'outil d'évaluation, concernant les habiletés pragmatiques, leur développement chez l'enfant et leur évaluation. Dans un second temps, nous présenterons la démarche adoptée dans la conception, l'élaboration et le test de la première forme d'un outil d'évaluation des habiletés pragmatiques. Nous nous intéresserons ensuite aux résultats

obtenus pour chacune des variables étudiées dans la phase de test, avant de restituer ces données dans la discussion en suivant une démarche réflexive. La partie discussion sera aussi l'occasion d'exposer les difficultés rencontrées au cours de cette étude, les limites qu'elle comporte ainsi que les perspectives d'amélioration envisagées. Nous terminerons en tentant de dégager les intérêts de cette étude pour la pratique orthophonique.

PARTIE THEORIQUE

Dans cette partie, nous présenterons les fondements de la pragmatique, nous définirons la notion d'habiletés pragmatiques et nous en décrirons les principes d'évaluation, notamment à travers une observation critériée. Cette revue de la littérature servira de base à la modélisation théorique que nous proposerons, ainsi qu'à justifier nos choix dans l'élaboration de la grille d'évaluation critériée, qui sera traitée dans la partie pratique.

1. La pragmatique

1.1. Définition

D'un point de vue étymologique, le terme pragmatique vient du grec « pragma », « praxis » et signifie « action ».

La pragmatique est une discipline de la linguistique qui « étudie le langage du point de vue de la relation entre les signes et leurs usagers » (CNRTL, 2012). En d'autres termes, la pragmatique est définie comme étant l'étude sociale, culturelle et cognitive du langage (Verschueren, 1999) et a pour objet d'étude l'usage du langage (Bernicot et al., 2002). Cette discipline s'intéresse à l'utilisation fonctionnelle du code linguistique et des codes de communication, permettant de communiquer diverses intentions, de répondre aux besoins de l'auditeur en matière de communication et de participer à une conversation et à un discours cohérent. C'est en ceci qu'elle se différencie de la linguistique générale qui étudie la langue et les relations entre signifiants et signifiés.

D'autres définitions, comme celle proposée par Bar-Hillel en 1954, mettent l'accent sur les facteurs extralinguistiques. De fait, la pragmatique concerne la dépendance essentielle, dans un contexte de langage naturel, entre la communication, les différents locuteurs, les contextes linguistique et extralinguistique, la disponibilité de la connaissance de certains fondamentaux pragmatiques (comme les informations contextuelles), la rapidité à obtenir cette connaissance fondamentale et l'intention communicative volontaire des participants à l'acte

communicatif. La notion de contexte est donc l'une des préoccupations principales de la pragmatique (Guidetti, 2006).

Paradoxalement, il semblerait qu'il existe un consensus définitoire, mais des conceptions différentes dans le domaine d'application de la pragmatique (Kleiber, 1982). De fait, il n'existe pas une pragmatique mais « des pragmatiques ».

La pragmatique entretient des rapports avec d'autres disciplines comme la linguistique, la philosophie, la psychologie, l'anthropologie, la neurologie et la psychiatrie (Bernicot, 2005 ; Guidetti, 2006). Depuis quelques années, le domaine de la psychopathologie en psychologie et en orthophonie s'intéresse également à l'étude des marqueurs pragmatiques pour expliquer certains dysfonctionnements observés chez les patients. On tente ainsi de comprendre les processus mentaux sous-jacents à l'utilisation du langage et de la communication (Guidetti, 2006).

L'approche pragmatique représente donc une référence théorique et un sujet d'étude majeurs dès lors que l'on s'intéresse à la communication.

1.2. Théorie fondatrice des actes de langage

Les premiers travaux de pragmatique ont été menés par les philosophes du langage. Parmi les précurseurs, on peut citer Austin (1962), qui a développé la théorie des actes de langage, précisée par Searle à partir de 1969. Elle consiste en une description et classification des actes selon leur effet sur l'interlocuteur. Ainsi on distingue les actes assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs (voir l'ouvrage de Searle, 1973, « Les actes de langage »).

La typologie des actes de langage a été conçue pour l'analyse des énoncés linguistiques produits isolément par les sujets adultes. Elle est difficilement applicable en tant que telle au langage du jeune enfant. Elle nécessite d'être adaptée à des comportements non linguistiques par exemple. En effet, chez l'enfant, en l'absence d'un langage tout à fait fonctionnel, la force illocutoire d'un geste peut être équivalente à ce qui peut être exprimé par des mots chez l'enfant plus âgé ou chez l'adulte (Guidetti, 2011).

1.3. La pragmatique développementale

L'étude pragmatique du langage a été appliquée au développement de l'enfant pour la première fois en 1977, dans l'ouvrage d'Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan : « Child Discourse ».

La pragmatique développementale s'est ensuite développée au carrefour entre pragmatique, linguistique et théories interactionnistes du développement (Bernicot dans Guidetti, 2006). L'objet d'étude de la pragmatique développementale est de « savoir comment l'enfant devient sensible aux relations qui peuvent exister entre la forme des énoncés et les contextes de communication » (Guidetti, 2011). En d'autres termes, l'étude du développement de la pragmatique porte sur la manière dont les enfants acquièrent les connaissances nécessaires à un emploi approprié, efficace et prenant en compte certaines règles sociales de la parole, dans des situations interpersonnelles.

Compte-tenu de la diversité des conceptions de la pragmatique, il semblerait que la plupart des auteurs n'aient pas cherché à établir une définition unique de la pragmatique mais plutôt de fournir des listes énumérant les différents domaines d'investigation chez l'enfant.

Ainsi, en 1996, Ninio et Snow (voir l'ouvrage « Pragmatic development ») proposaient une liste de thèmes généralement abordés dans la littérature pour étudier le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant :

- L'acquisition des **intentions communicatives**
- Les **capacités conversationnelles**, c'est-à-dire la capacité à co-produire un dialogue
- Le **développement linguistique**, représenté par la cohésion du discours
- Le **rapport entre forme linguistique et fonction sociale**
- Les **règles culturelles**, comme les règles de politesse notamment
- L'emploi de **termes déictiques**, permettant la fonction de référence du langage
- Les **facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage**, comme par exemple l'étayage ou le langage adressé à l'enfant

Progressivement, la pragmatique développementale s'est vu élargir ses champs d'étude pour passer d'une définition purement linguistique à une conception plus large. Ainsi, cette notion a évolué pour prendre en compte l'étude des domaines suivants :

- Les **concepts socio-cognitifs**, correspondant aux différents types de situations sociales
- Les **habiletés procédurales**, comme la prise du tour de parole dans la conversation
- Les **connaissances culturelles**, qui sous-tendent le principe de pertinence sociale
- Les **habiletés sociales individuelles**, nécessaires à une utilisation appropriée et efficace du langage dans différentes situations sociales

(Ninio et Snow, 1996)

- Les **comportements non-linguistiques** (Guidetti, 2006)
- La **cognition-sociale** et notamment la théorie de l'esprit (Hyter, 2017)
- Les **compétences sociolinguistiques** comme la présupposée et la capacité à faire des inférences (Adams, 2002 ; Landa, 2005 ; Roth et Spekman, 1984 ; Hyter, 2017)
- La **régulation des affects** (Hyter, 2017)
- Les **fonctions exécutives** (inhibition et flexibilité mentale) (Hyter, 2017)

Le champ d'étude de la pragmatique développementale ne se limite donc pas à l'analyse linguistique mais concerne également les stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser ses comportements de communication.

2. Les habiletés pragmatiques chez l'enfant

2.1. Définition

Les habiletés pragmatiques font référence aux capacités à utiliser et adapter efficacement son discours et ses comportements communicatifs à son interlocuteur et au contexte social.

Adams (2002), définit les habiletés pragmatiques comme un « groupe de comportements qui sont concernés par comment le langage est utilisé pour transmettre des significations ». Pour elle, ces comportements « englobent les aspects sociaux, émotionnels et communicatifs du langage social ».

D'une manière concrète, selon Bowen (2011), les habiletés pragmatiques incluent :

- Le fait de savoir que l'interlocuteur attend une réponse quand il a posé une question
- La capacité de participer à une conversation en respectant le tour de parole de chaque locuteur
- La faculté à prendre en compte les aspects non-verbaux du langage et de pouvoir y répondre de manière adéquate
- Le fait de se rendre compte de la nécessité d'introduire le sujet de conversation, et de le replacer dans son contexte pour que l'interlocuteur puisse comprendre
- L'aptitude à utiliser les mots ou énoncés adéquats pour entamer une conversation
- La possibilité de maintenir un sujet de conversation ou en changer de manière appropriée
- La capacité à maintenir un contact oculaire pendant l'interaction
- L'habileté à utiliser un vocabulaire et une attitude adaptés à son interlocuteur

Nous ne détaillerons pas ici l'ensemble des habiletés pragmatiques, qui seront présentées dans la partie « comportements à évaluer », à travers différents modèles théoriques.

2.2. Repères développementaux

Différents auteurs ont tenté de mettre en évidence les étapes de développement à travers lesquelles l'enfant met en lien le choix de l'énoncé (ses caractéristiques sémantiques et linguistiques) et les particularités de la situation de communication afin d'atteindre un but social prédéfini (Rondal et Seron, 2003).

Les données de la littérature concernant le développement pragmatique chez l'enfant sont néanmoins rares. Elles ne permettent pas d'offrir un modèle développemental ni un cadre évolutif précis montrant des étapes de développement communes chez tous les enfants (Monfort, 2005). Aussi, il paraît difficile de présenter un tableau complet des études dont les résultats sont parfois contradictoires.

Cependant, les repères d'âges d'acquisition permettent tout de même de s'appuyer sur une référence pour détecter d'éventuels difficultés significatives en pratique clinique (Monfort, 2005).

Ici, nous présentons, à titre indicatif, les travaux de Adams (2002) et Monfort (2005) recensant certains comportements pragmatiques et leur âge d'apparition approximatif dans le développement normal de l'enfant.

Tableau 1 - Développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant (d'après Adams, 2002 ; Monfort, 2005) :

Age	Habiletés pragmatiques	Source
Stade préverbal	Principales fonctions de communication présentes	Monfort (2005)
8-9 mois	Tour de parole préverbal	Ninio et Bruner (1978)
12 mois	Intentions de communication préverbales /proto-mots	Coggins et Carpentier (1981)
14-32 mois	Il est normal que l'enfant ne sache pas renouveler son énoncé si celui-ci n'est pas compris	Snow et al. (1996)
A partir de 2 ans	Maintien du sujet en interaction avec l'adulte	Ervin-Tripp (1979)
	Clarifications	Gallaghe (1977) ; Ferrier et al (2000)
A partir de 2 ans	Adaptation du style de discours en fonction de l'auditeur	Dunn et Kendrick (1982)
Variable : à partir de 2 ans	Utilisation des premières formes de politesse	Bates et al. (1979)
2 ans	Réponse à des demandes de répétition non spécifique en répétition	Yont et al. (2000)
	Enrichissement des fonctions de communications	Snow et al. (1996)
	Actes de langage décontextualisés	
	Emergence de la demande	
	Emergence de la capacité à donner des suppléments d'information à l'adulte	
Jusqu'à 2 ans	Il est normal que l'enfant ne sache pas renouveler son	Anselmi

	énoncé si celui-ci n'est pas compris	
Se stabilise à 2 ans 6 – 3 ans 6	Tour de rôle	Klencan-Aker et Swand (1988)
Jusqu'à 3 ans	Demandes de reformulation rares et plutôt d'ordre général (« quoi ? », « qu'est-ce que t'as dit ? »)	Monfort (2005)
3 ans	Capacité à introduire certaines modifications dans le discours selon le degré de familiarité avec l'adulte (par imitation des registres entendus dans les histoires, à la télévision notamment)	Bates et al. (1979)
3-4 ans	Maîtrise d'une grande partie des actes de communication	Tough (1979) ; McTear et Conti-Ramsden (1992)
	Inférences dans une histoire	Paris et Upton (1976)
4 ans	Respect du tour de parole (présent avant mais non maîtrisé)	Schober-Peterson et Johnson
	Demandes de reformulation systématiques et précises	
4 à 6 ans	Infère les significations indirectes	Eson et Shapiro (1982)
5 ans	Maintien du thème de conversation (présent avant mais s'affirme à cet âge)	Brinton et Fujiki (1989)
	Réparations des échecs de tour de parole	Ervin-Tripp (1979)
	Diminution des lacunes dans les interactions	Dewart et Summers (1997)
5-7 ans	Rapports narratifs thématiques avec intrigue	Liles (1993)
Avant 6 ans	Encore des difficultés à donner l'information pertinente qui permettra à l'interlocuteur de comprendre	Bishop et Adams (1989)
A partir de 7 ans	Capacité à donner l'information pertinente pour permettre à l'interlocuteur de comprendre, qui se développe rapidement	Ackerman
	Encore des difficultés à distinguer un énoncé ambigu d'un énoncé précis	Loyd et al

Avant 2 ans, l'enfant développe un certain nombre de fonctions de communication. Très tôt dans le développement on voit également apparaître les premières formes de tour de rôle. L'enfant s'inscrit dans un « discours » actif et montre les premières intentions de communication. C'est donc vers cet âge que se développent les premières compétences d'intentionnalité et de fonctionnalité du discours.

Vers 2-3 ans, l'enfant montre des capacités à structurer l'échange. Il est capable de demander à l'adulte de reformuler son discours ou de répéter quand il ne l'a pas compris. Cependant, il n'est pas encore capable de reformuler lui-même son discours dans le cas contraire. Il peut néanmoins ajouter quelques éléments de clarification.

Entre 3 et 4 ans, la fonctionnalité du discours s'étend, les compétences dans la structure de l'interaction s'améliorent et l'enfant commence à s'adapter au contexte. Aussi, le tour de parole est maîtrisé. A cet âge, la gamme des actes de langage est quasiment complète. Cependant, l'enfant ne maîtrise pas tout à fait les formes complexes comme la promesse, la persuasion, la politesse, qui ne sont maîtrisées que vers 9 ans (Adams, 2002). Aussi, l'enfant

de 3 à 4 ans n'est encore que peu informatif dans son discours. Il n'est pas encore capable de choisir les éléments essentiels à énoncer pour que son interlocuteur comprenne son discours. A partir de 4 ans et jusqu'à 6 ans environ, émergent les compétences réceptives. On voit apparaître à cet âge la transition d'une compréhension littérale vers une compréhension non-littérale. Aussi, c'est à cette période que l'enfant améliore l'organisation de son discours. Il gagne en informativité mais il lui est encore difficile de sélectionner les informations pertinentes. Les enfants de 4 ans donnent souvent trop ou trop peu d'informations (Adams, 2002). C'est également vers 4-6 ans que l'enfant gagne en ajustement dans l'interaction. Il est alors capable de réparer les échecs de tour de parole et les lacunes pouvant apparaître dans l'interaction (défaut de compréhension dans la conversation par exemple).

2.3. Troubles pragmatiques

Les habiletés langagières et pragmatiques sont étroitement liées. En effet, selon certains auteurs tels que Hymes (1971), l'enfant doit maîtriser les règles qui régissent l'utilisation du langage dans la communication pour pouvoir développer ses compétences langagières (phonologiques, lexicales et sémantiques, morphosyntaxiques). A l'inverse, l'apprentissage de ces règles pragmatiques nécessite l'intégration du savoir linguistique auquel s'ajoutent certains aspects cognitifs et sociaux (Roth et Spekman, 1984).

Il peut arriver qu'un enfant présente un bon niveau langagier mais ne maîtrise pas les règles qui régissent le discours et les interactions sociales. Le savoir linguistique seul n'est donc pas garant d'une utilisation appropriée du langage en contexte de communication.

Selon le DSM-V (2013), les troubles pragmatiques concernent « des difficultés persistantes dans l'utilisation sociale de la communication verbale et non verbale, se manifestant par l'ensemble des éléments suivants :

- Déficiences dans **l'utilisation de la communication à des fins sociales**, comme saluer quelqu'un ou échanger des informations, d'une façon appropriée au contexte social.
- Perturbation de la **capacité à adapter sa communication au contexte ou aux besoins de l'interlocuteur**, comme s'exprimer de façon différente en classe ou en cour de récréation, parler différemment à un enfant ou à un adulte, et éviter l'emploi d'un langage trop formel.
- Difficultés à **suivre les règles de la conversation et de la narration**, comme attendre son tour dans la conversation, reformuler ses phrases si l'on n'est pas compris, et

savoir comment utiliser les signaux verbaux et non verbaux pour réguler une interaction.

- Difficultés à **comprendre ce qui n'est pas exprimé explicitement** (c'est-à-dire les sous-entendus) ainsi que les **tournures figurées ou ambiguës** du langage (par exemple les idiomes, l'humour, les métaphores, les significations multiples devant être interprétées en fonction du contexte). »

Ces déficits entraînent des limitations fonctionnelles quant à l'efficacité de la communication, la participation sociale et les relations interpersonnelles, et/ou la réussite scolaire.

Ces troubles peuvent être primaires. Les symptômes ne sont alors pas imputables à une autre condition médicale ou neurologique, ou à un trouble du langage. Ils ne sont pas expliqués non plus par un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle, un retard de développement global ou un autre trouble mental. Les signes pathologiques apparaissent pendant la période développementale, mais les déficits ne sont pleinement manifestes que lorsque le niveau de communication sociale dépasse les capacités limitées de la personne.

Les difficultés pragmatiques peuvent également apparaître dans le cadre de différents tableaux cliniques : troubles du spectre de l'autisme, traumatisme crânien, syndrome de l'X Fragile, Trisomie 21, autres troubles cognitifs, troubles spécifiques du langage oral, autres troubles neurodéveloppementaux complexes ou syndromes d'alcoolisation fœtale, ou les pathologies d'origine psychiatrique (Botting et Conti-Ramsden, 1999 ; Landa 2005 ; Hyter, 2017). Dans le cadre de ces pathologies, les déficits langagiers ou les troubles de la communication ont des conséquences évidentes sur la pragmatique (Monfort, 2005). Notons que les déficits pragmatiques sont majeurs chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme, et constituent la cause principale des échecs de communication et des comportements atypiques dans la relation sociale (Monfort, 2005).

3. L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant

3.1. Intérêt et objectifs

L'évaluation des habiletés pragmatiques du langage et de la communication apparaît comme centrale dans l'évaluation des enfants ayant des troubles de la communication ou d'autres troubles développementaux en lien avec les compétences communicationnelles (Adams, 2002). D'un point de vue clinique, cette évaluation permet :

- D'objectiver et caractériser un trouble pragmatique (Halliday, 1969 ; Monfort, 2005 ; Bernicot, 2005 ; Hyter, 2017),
- De mettre en avant l'impact fonctionnel d'un trouble langagier ou cognitif sur l'interaction sociale (Dewart et Summer, 1995 ; Adams, 2002),
- D'analyser les compétences et déficits au niveau pragmatique pour cibler les habiletés pragmatiques à travailler pour viser une prise en soin la plus écologique possible (Bishop, 2000 ; Adams, 2002),
- D'identifier les causes d'un échec scolaire, qui seraient imputables à des difficultés langagières, discursives et conversationnelles (Halliday, 1969).

L'objectif de l'évaluation des déficits pragmatiques est, à terme, de pouvoir proposer une intervention directe sur le milieu naturel (scolaire et familial) de l'enfant (Monfort, 2005 ; Hyter, 2017). Il existe une tendance à imputer toute difficulté discursive ou communicationnelle à des problèmes de compréhension ou d'élaboration des énoncés. Or, il se trouve que certains enfants pourraient bénéficier d'une intervention efficace si celle-ci était ciblée sur l'usage de la communication verbale et non verbale, ainsi que sur les aspects de la cognition sociale (Bishop, 2000 dans Monfort, 2005).

3.2. Généralités concernant l'évaluation

Dans le cadre du bilan orthophonique, il est difficile d'obtenir des informations sur l'usage réel du langage et sur la manière dont l'enfant appréhende les différentes situations de communication et la variabilité des locuteurs avec qui il interagit (Dewart et Summers, 1995). L'évaluation de la pragmatique est ainsi souvent négligée dans l'évaluation orthophonique. Or, elle permet une approche fonctionnelle du langage de l'enfant et donne des indices sur son intégration sociale au sein de son groupe de pairs (Landa, 2005). Il paraît important d'avoir une image représentant les procédés employés par l'enfant pour communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne, et notamment en dehors du contexte clinique et familial, avec ses pairs d'âge notamment. L'implication des enseignants dans l'observation des comportements discursifs et sociaux au sein de la classe paraît, de fait, judicieuse (Dewart et Summers, 1995 ; Bernicot, 2005). L'évaluation de la pragmatique doit donc s'inscrire dans le cadre du bilan du langage oral (Adams, 2002 ; Monfort, 2005) tout en faisant appel à d'autres acteurs représentant les différents contextes de vie de l'enfant (notamment son enseignant).

Cependant, ce champ d'investigation est bien différent des méthodes d'évaluation utilisées habituellement en orthophonie. En effet, il paraît délicat d'utiliser des épreuves standardisées

compte tenu des différences interindividuelles et de l'approximation des normes d'âge d'acquisition montrées dans la littérature (Yont et al., 2000 ; Adams, 2002). Il existe des outils qui tentent de proposer une référence normative (Monfort, 2005). C'est le cas de l'échelle CCC-2 (Children's Communication Checklist) de Bishop (1998), adaptée par Maillart en 2003. Elle correspond à une liste contrôle évaluant les aspects qualitatifs de la communication (dont la composante pragmatique) chez les enfants de 4 à 16 ans. Elle permet d'objectiver un trouble pragmatique comorbide à un trouble du langage, mais ne représente pas un outil diagnostique pour autant. Le « Test des habiletés Pragmatiques » de Shulman (1985), se veut également normatif. Il consiste en un entretien semi-dirigé, sous forme de conversations, avec des comportements à observer (demande d'action, rejet, identification, demande d'information, réponse à une question, raisonnement, maintien de l'attention, politesse).

L'application des techniques psychométriques au champ de la pragmatique n'apparaît cependant pas comme étant la meilleure technique d'évaluation (Monfort, 2005). En effet, par définition la pragmatique étudie l'usage du langage en situation d'interaction. La notion de contexte est donc centrale. Les habiletés pragmatiques doivent alors être appréhendées dans des situations interactives au sein desquelles l'enfant sera constamment influencé par les comportements et le discours de ses locuteurs (Dewart et Summers, 1995). C'est pourquoi, les cliniciens ont volontiers recours à des grilles et listes de comportements à évaluer (Adams, 2002). Certains de ces outils se veulent descriptifs et prennent la forme d'une liste contrôle. D'autres recensent des comportements « négatifs », traduisant des symptômes des troubles pragmatiques en réception et production.

Tableau 2 – Exemples de listes de contrôle existantes pour l'évaluation de la pragmatique, pouvant concerner les enfants de 3 à 5 ans 11 mois (d'après Adams 2002 ; Monfort, 2005 ; Landa, 2005) :

Listes de contrôle positives	Listes de contrôle négatives
Liste de Contrôle du Langage Pragmatique (LCLP) – Tattershall (1988) ; adapté par Hilton	Profil des Troubles Pragmatiques (PTP) – Monfort (2005)
Liste des fonctions de communication – Wetherby et Prutting (1984) ; adapté par Livoir-Petersen (1984)	Children's Communication Checklist (CCC-2) – Bishop (1998) ; adapté par Maillart (2003) (pouvant servir de liste contrôle, sans prise en compte des valeurs normatives)
Pragmatic Profile of Communication Skills in Children – Dewart et Summers (1997) (questionnaire parental en anglais)	

On constate donc que malgré les outils existants, l'évaluation de la pragmatique demeure délicate, du fait de sa nature et faute de références théoriques et d'instruments d'évaluation

fiables et fonctionnels (Monfort, 2005). Ces outils sont rarement disponibles en version francophone et sont souvent centrés sur quelques-uns des aspects pragmatiques. Selon Hyter (2017), il est nécessaire d'établir de nouveaux outils permettant une approche plus globale des habiletés pragmatiques de l'enfant, permettant d'obtenir des regards croisés sur l'usage du langage dans différents contextes (Landa, 2005 ; Hyter, 2017).

3.3. Comportements à évaluer

Dans cette partie, nous présenterons plusieurs modèles issus de travaux de recherche concernant les méthodes d'évaluation des habiletés pragmatiques. Ils recensent les marqueurs à analyser pour rendre compte des compétences pragmatiques. Ces modèles et théories nous ont servi de base théorique dans l'élaboration de notre outil d'évaluation. Ils sont présentés ici succinctement, et sont exposés, en annexes, de manière plus détaillée et sous forme de tableaux.

3.3.1. Modèle de Roth et Spekman (1984)

Roth et Spekman proposent d'évaluer les comportements pragmatiques à travers l'analyse des éléments suivants (cf. *Annexe 1*) :

- **Les intentions de communication**, leur type et leur forme (verbale ou non-verbale)
- **La présupposée**, correspondant à l'informativité et la prise en compte du contexte social et l'adaptation à celui-ci
- **L'organisation du discours**, qui correspond à :
 - L'utilisation de discours sociaux (discours adressé et routines verbales) et non-sociaux (discours pour soi comme les chansons, poèmes, monologues, ...)
 - La prise en compte du tour de rôle et du temps de parole
 - L'initiation et le maintien de la conversation, la mise en place de stratégies pour y mettre fin, et le maintien ou changement de sujet au sein d'une conversation

3.3.2. Modèle de Dewart et Summers (1995)

Dewart et Summers proposent d'axer l'observation sur les domaines suivants (cf. *Annexe 2*) :

- **Les fonctions de communication**, qui correspondent à la façon dont l'enfant en vient à exprimer diverses intentions, telles que demander, saluer et donner des informations, par le biais de divers comportements de communication (gestes, vocalisations et langage). Les auteurs proposent d'observer les axes suivants :

l'attention dirigée, l'expression d'une demande, d'un refus, la salutation, l'expression de soi et l'affirmation de soi, la dénomination, le commentaire, l'information, la capacité à donner des instructions, la narration, l'humour, et l'expression des émotions.

- **La réponse à la communication**, qui se réfère à « la façon dont l'enfant réagit et comprend la communication des autres ». Elle s'observe à travers l'attention et l'intérêt porté dans l'interaction, la compréhension des gestes, la présupposée, la capacité à faire de l'humour, l'anticipation, la réponse au « non » et la négociation, la compréhension de demandes indirectes, la compréhension et l'utilisation d'expressions idiomatiques, du sarcasme, et la conscience métalinguistique.
- **L'attitude dans l'interaction et la conversation**, correspondant à la manière dont l'enfant participe aux interactions sociales et à la conversation impliquant l'initiation et le changement de sujet, ainsi que la réparation en cas d'échec de communication. On peut l'analyser à travers la participation, l'initiation, le maintien de la conversation et la capacité à y mettre un terme, la capacité à gérer une rupture de conversation, la demande de reformulation, la capacité à suspendre une conversation, à rejoindre une conversation en cours, l'intérêt porté dans l'interaction, et la prise en compte de la présupposée et du savoir partagé.
- **L'adaptation aux variations contextuelles**, qui représente « la manière dont l'expression de ces aspects de la pragmatique est influencée par les variations de contexte, telles que l'heure et le lieu, ainsi que les personnes impliquées ». On peut analyser ce domaine via les axes suivants : la capacité à prendre en compte la personne, la situation, le temps, le sujet et s'y adapter, ainsi que l'utilisation du livre comme contexte de communication, l'utilisation du langage dans le jeu, l'interaction entre pairs et la conformité aux conventions sociales.

3.3.3. Modèle d'Adams (2002)

Pour rendre compte des aspects pragmatiques, Adams propose d'évaluer (cf. *Annexe 3*) :

- **L'intention de communication et les actes de langage**, qui correspondent à l'intentionnalité du discours, la capacité à produire des demandes et autres actes de langage.
- **La réactivité et l'initiation dans le discours**, qui concernent la structure de l'échange. C'est-à-dire la réactivité face aux actes verbaux et non verbaux ainsi que la proportion

d'initiation et de réponse dans le discours.

- **Les réparations conversationnelles**, correspondant au tour de rôle, à la prise en considération des pannes conversationnelles et la mise en place de stratégies de réparation.
- **La cohésion du discours**, à travers la présence d'un référent clairement identifiable dans le discours.
- **Le sujet du discours** : introduction, poursuite, maintien, réintroduction du sujet dans le discours.
- **La cohérence du discours**, qui désigne la pertinence et le niveau d'élaboration du discours.
- **La compréhension** pragmatique correspondant à la compréhension du message, la détection d'ambiguïtés, la capacité à comprendre les inférences et les expressions imagées.

3.3.4. Modèle de Hyter (2017)

Hyter propose d'analyser les domaines suivants (cf. *Annexe 4*) :

- **Les habiletés communicatives**, qui correspondent aux compétences en communication non-verbale (paralinguistiques et extralinguistiques).
- **Les habiletés langagières**, qui concernent les actes de langage, le genre du discours, les capacités de compréhension, les compétences d'organisation du discours (réciprocité, réparation, tour de parole, régie du sujet, cohésion et cohérence du discours), les habiletés méta-pragmatiques (compréhension des inférences et prise en compte de la présupposée), l'organisation syntaxique du discours, et les capacités sémantiques.
- **La cognition sociale**, correspondant au savoir social et émotionnel, à l'intersubjectivité, l'attention conjointe et la référence conjointe, la théorie de l'esprit, la régulation émotionnelle (régulation des affects), la prise de perspective émotionnelle et cognitive, et la présupposée (inférences et croyances).
- **Les habiletés cognitives**, correspondant à la mémoire de travail et aux fonctions exécutives.
- **Les compétences sociolinguistiques**, qui correspondent à la prise de perspective linguistique, au changement de registre, à l'appartenance à un groupe, à la relation de pouvoir, et à la connaissance des exigences contextuelles.

3.3.5. Apports des théories des fonctions de communication

Certains auteurs se sont penchés sur l'analyse des fonctions de communication chez l'enfant. Elles représentent les fonctions instrumentales du langage et de la communication (Halliday, 1969). Wetherby et Prutting (1984) proposent une liste de fonctions de communication à évaluer (liste traduite et adaptée par Livoir-Petersen, la même année - cf. *Annexe 5*) :

- La **demande d'objet**, relative à « tout acte ou émission vocale utilisé afin de demander un objet tangible ou une personne qui ne sont pas nécessairement présents ».
- La **demande d'action**, qui concerne « tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un d'effectuer une action ; inclut le fait de demander de l'aide, les actions impliquant une autre personne ou celles qui mettent en relation une personne et un objet ».
- La **demande de routine sociale**, qui désigne « tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de commencer ou de continuer à effectuer une interaction sociale de type ludique ».
- La **demande de permission**, qui correspond à « tout acte ou émission vocale utilisé pour rechercher l'autorisation de quelqu'un dans l'accomplissement d'une action ».
- La **demande d'information**, qui correspond à « toute émission vocale utilisée pour comprendre quelque chose au sujet d'un objet ou d'un événement. Inclut les questions "qu'est-ce que ?" "comment ?" "quand ?" "pourquoi ?" et les émissions vocales ayant l'intonation d'une question ».
- La **protestation**, qui désigne « tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de cesser une action non désirée ; inclut le fait de résister à l'action d'un tiers et le rejet d'un objet offert ».
- La **reconnaissance d'autrui**, correspondant à « tout acte ou émission vocale utilisé pour montrer à autrui que l'on sait qu'il est présent ; inclut les salutations, les interpellations et les moyens utilisés dans la conversation pour marquer la politesse et les relations entre les personnes ».
- Le **comportement pour attirer l'attention sur soi**, qui se réfère à « tout acte utilisé pour attirer l'attention de quelqu'un sur soi. Cet acte est un geste qui peut ou non faire intervenir un objet à titre de support, ou un accompagnement vocal/verbal pour attirer l'attention sur ce qui est à l'origine de ce comportement. Le premier acte peut être fortuit, et l'enfant le répète quand il a compris qu'il attirait l'attention de quelqu'un ».

- Le **commentaire pour l'autre**, qui correspond à « tout acte ou production vocale utilisé pour diriger l'attention de quelqu'un sur un objet ou un événement ; inclut le fait de désigner du doigt, de montrer, décrire, informer et dénommer en interaction ».
- Le **commentaire pour soi**, qui concerne « toute émission vocale utilisée pour diriger vocalement ou verbalement ses propres actions ; la production vocale précède immédiatement ou est concomitante du comportement moteur de l'enfant ».
- La **dénomination, désignation pour soi**, désignant « tout acte ou émission vocale utilisé pour focaliser sa propre attention sur un objet ou un événement en identifiant le référent ».
- L'**accompagnement vocal**, qui correspond à « toute vocalisation utilisée pour accompagner des schémas d'action familiers appliqués à des objets ; inclut les effets sonores et les vocalisations ritualisées produites synchroniquement avec le comportement moteur de l'enfant ».
- La **réaction au contexte**, relative à « toute production vocale émise par l'enfant pendant qu'il examine ou réagit à un objet ou à une partie du corps ; l'intention de communiquer n'est pas évidente mais l'enfant concentre son attention sur un objet/partie du corps et paraît réagir à cet objet. Peut avoir une fonction d'entraînement ou d'autostimulation ».
- La **vocalisation ou verbalisation non reliée à la situation**, qui concerne « toute production vocale émise alors que l'enfant ne concentre son attention ni sur un objet ni sur une personne. L'intention de communiquer n'est pas évidente ; remplit peut-être une fonction d'entraînement ou d'autostimulation ».

3.3.6. Apports des théories multimodales de la communication

Depuis quelques années, le champ de la pragmatique s'intéresse à l'analyse de la multimodalité de la communication.

Un certain nombre d'études ont tenté de montrer l'organisation des liens existants entre la gestualité et le discours en situation de communication (Ferré, 2011). Dans l'évaluation de la pragmatique chez l'enfant il est donc intéressant de se pencher sur la traduction des intentions de communication via des éléments de paralingage (volume de la voix, ton, intelligibilité (Bishop, 2000) ; les gestes (conventionnels, déictiques ou de référence symbolique) (Guidetti, 2002) ; ainsi que sur la concordance entre gestes et contenu du discours (Duval et al., 2011).

De plus, il paraît pertinent de s'intéresser à la prise en compte des aspects non verbaux dans l'interaction (Bishop, 2000), notamment dans le tour de parole (à travers les aspects prosodiques, non-verbaux et visuels). La compréhension des gestes constitue également un axe d'évaluation de la pragmatique (Dewart et Summers, 1995).

Aussi, Prutting et Kirchner (1987) proposent d'évaluer l'adaptation de la proxémie, c'est-à-dire la variation de la distance interpersonnelle en fonction du contexte social.

Enfin, de nombreux auteurs s'accordent à considérer comme domaine d'évaluation de la pragmatique l'expression et la compréhension des émotions (Dewart et Summers, 1995 ; Duval et al., 2011 ; Hyter, 2017). Les émotions sont universelles et se déclinent en deux catégories : les émotions de base (joie, tristesse, peur, surprise, colère, dégoût) et les émotions complexes, qui permettent d'exprimer une émotion cognitive (pensif, fatigué, ... etc.) ou une émotion sociale (charmeur, coupable, ... etc.) (Duval et al., 2011).

3.4. Choix de la méthode d'évaluation chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois

Le choix de la méthode d'évaluation dépend en premier lieu du profil clinique de l'enfant (Adams, 2002).

Roth et Spekman, en 1984, ont étudié les différents procédés d'analyse de la pragmatique en fonction de critères tels que la méthode d'échantillonnage, le degré de formalité à respecter lors de la passation, le type d'interaction à observer ou les tâches à proposer. Concernant les enfants d'âge préscolaire, la méthode préconisée selon ces auteurs est l'observation naturelle dans des contextes de vie quotidienne (situations de jeu en famille, avec la fratrie ou avec les pairs d'âge par exemple). Hyter (2017), propose pour cela de s'appuyer sur des listes contrôle d'observation pour déterminer les comportements absents ou présents et la fréquence d'apparition de problèmes ou d'inadaptation pragmatiques. L'observation peut être réalisée en milieu scolaire. Il paraît intéressant que l'enseignant note les difficultés pragmatiques, chez l'enfant, qui pourraient être néfastes pour sa scolarité ainsi que son développement langagier et communicationnel (Halliday, 1969).

Classiquement, les études qui relèvent de la pragmatique développementale étudient le discours de l'enfant en contexte, au sein de conversations naturelles voire à travers des tâches semi-dirigées imitant les situations de vie quotidienne (Guidetti, 2006).

Cette méthode semble être la plus complète et la plus appréciée dans la pratique clinique (Adams, 2002) malgré l'absence de normes.

Néanmoins, l'observation en milieu naturel comporte certaines limites. Notamment le fait qu'un comportement non observé n'est pas forcément absent du registre de comportements de l'enfant (Prutting et Kirchner, 1987).

3.5. Fiabilité de la mesure

La limite concernant la fiabilité de la mesure de la pragmatique est que les compétences qui relèvent de la pragmatique subissent des variations inter-individuelles et contextuelles importantes (Adams, 2002). Néanmoins, dans le cadre d'études de validation d'outils d'évaluation, certains indices ont été évalués et se révèlent être de bons indicateurs de mesure de la pragmatique. Par exemple, Bishop et al., en 2000, ont montré que la « flexibilité pragmatique », qui correspond à la « variété des actes et la variété des situations dans lesquelles ils sont utilisés », est un moyen fiable pour rendre compte de manière quantitative des compétences pragmatiques de l'enfant.

Nous présenterons, ci-après, quelques exemples de critères de mesure dont la fiabilité a été estimée ou objectivée (cf. *tableau 3*).

Tableau 3 - Fiabilité de mesures des habiletés pragmatiques (d'après Adams, 2002) :

Domaine évalué	Exemple de mesure	Fiabilité de la mesure
Intention de communication et actes de langage	Système de codage des demandes et actes de langage de Fey	On peut atteindre un niveau élevé de fiabilité inter-juges (Adams, 2002)
Tour de parole	Analyse de la prise en considération du tour de parole dans l'interaction en milieu naturel	Interprétation difficile car il existe d'importantes variations inter-individuelles
Cohésion du discours	Observation des marqueurs linguistiques de cohésion (Adams et Bishop, 1989)	Faible potentiel discriminatoire : niveau inter-juges médiocre (Adams, 2002)
Sujet dans le discours	Liste de contrôle de Brinton et Fujiki (1997)	- Importantes variabilités inter-individuelles et contextuelles. - Variable difficilement contrôlable dans une évaluation en milieu naturel. - Impossibilité d'établir des normes (Brinton et Fujiki, 1997 d'après Adams, 2002)
Cohérence du discours	Jugement du discours en fonction de la logique des événements racontés, et des références utilisées, pour que l'interlocuteur puisse suivre le fil du discours. Selon les critères d'Adams et Bishop (1989)	Aspect très éphémère de la pragmatique donc peu fiable (Adams, 2002)

Compréhension de la pragmatique	Tests standardisés la plupart du temps : évaluation de détection de l'ambiguïté dans un message, compréhension de situations implicites, compréhension d'inférences verbales, compréhension d'expressions idiomatiques	Pertinence et fiabilité limitées car les situations de tests ont un côté artificiel. Il faudrait des tâches semi-structurées (Adams, 2002)
---------------------------------	--	--

4. L'évaluation des habiletés pragmatiques en milieu naturel à travers une observation critériée

4.1. L'évaluation critériée

L'évaluation critériée est une méthode d'évaluation permettant l'obtention d'informations précises et détaillées concernant les performances d'un sujet. Le principe est de fournir une description détaillée et rigoureuse de la performance à évaluer, pour réduire les possibilités d'interprétation et les biais de l'évaluation, et par conséquent, affiner la prise d'informations et tenter d'expliquer l'origine des difficultés observées chez le sujet (Laveault et Grégoire, 2014).

L'évaluation critériée compare un sujet à des critères prédéfinis contrairement aux évaluations normatives qui comparent les performances d'un sujet avec celles de personnes du même âge. Leur utilisation diffère en fonction de l'objectif attendu. En effet, les tests standardisés sont davantage utilisés à des fins diagnostiques, alors que les évaluations critériées sont plus adaptées pour établir un projet d'intervention thérapeutique (Klecan-Aker et Colson, 2009).

Le plus souvent, l'évaluation critériée présente des énoncés avec les objectifs à atteindre, les comportements attendus ou à observer, un exemple pour chacun des énoncés, ainsi que des compléments d'informations sur l'évaluation comme les critères de notation ou les situations ou tâches à proposer (Laveault et Grégoire, 2014).

Cette méthode d'évaluation permet donc de contrôler les critères quantitatifs et qualitatifs de la performance évaluée, tels que le contexte d'évaluation, les aspects de présentation d'une tâche, le niveau d'exigence dans la réalisation de la tâche ou l'analyse des performances. Elle améliore ainsi la validité de l'évaluation (Burton, 2006 ; Klecan-Aker et Colson, 2009).

4.2. Contextes d'observation

Dans l'évaluation critériée, les situations ou contextes d'évaluation doivent être précisés. Concernant l'évaluation des habiletés pragmatiques en milieu naturel, Adams (2002) suggère

des situations d'observation :

- **Situations d'interaction équitable adulte/enfant** où l'adulte doit susciter l'intérêt de l'enfant et l'encourager à poser des questions et à intervenir dans l'échange en invitant l'enfant à raconter des expériences similaires ou à partager ses intérêts.
- **Situations où l'enfant est en interaction avec ses pairs d'âge** uniquement.
- **Situations d'élicitation spécifique** où l'adulte observateur guide l'interaction en réduisant le discours à un sujet spécifique et encourage l'enfant à développer ses propos sur ce thème (jeux de rôle ou situations nouvelles ou problématiques pour lesquelles l'adulte peut demander à l'enfant de trouver une solution).
- **Situations où l'enfant explique la règle d'un jeu à un adulte ou à d'autres enfants**, permettant notamment d'évaluer la référence et la présupposée.
- **Situations de jeux de rôles simples.**

4.3. Critères de cotation

Le critère de mesure le plus souvent utilisé dans l'évaluation de la pragmatique est le critère d'inadéquation d'un comportement (« comportement inapproprié »). Ce critère représente certes un concept relativement subjectif, mais il présente un accord inter-juges suffisant pour rendre compte objectivement d'un comportement inapproprié chez l'enfant. De plus, l'effet test-retest se situe à un niveau élevé. C'est-à-dire qu'on retrouve une certaine stabilité dans la fiabilité individuelle de la mesure (Bishop et Adams, 1989).

Cependant, selon une étude de Leinonen et Smith (1994), on ne peut obtenir une bonne fiabilité de ce critère seulement chez des évaluateurs possédant des connaissances et compétences leur permettant d'analyser les productions des enfants. Ainsi, l'étude suggère qu'une évaluation de ce type peut être fiable dès lors qu'elle est réalisée par des évaluateurs ayant une expérience professionnelle auprès des enfants.

Ce critère pourrait convenir dans le cadre d'une évaluation critériée dans la mesure où il devrait être détaillé et explicité pour être le plus transparent et objectif possible.

Prutting et Kirchner (1987) proposent de juger un paramètre pragmatique selon qu'il est :

- **Approprié** : le paramètre est jugé comme facilitateur de l'interaction communicationnelle, ou neutre.
- **Non approprié** : le paramètre est jugé comme dégradant l'échange et pénalisant l'individu.
- **Non observé** : si l'évaluateur ne dispose pas de suffisamment d'informations pour

juger le paramètre.

Dans la conception d'une évaluation critériée, la difficulté est de trouver les « normes de performances », c'est-à-dire, ce que l'on attend du sujet. Il paraît donc nécessaire d'anticiper les forces et les faiblesses que l'on peut observer concernant chaque comportement à évaluer (Burton, 2006). Par exemple, si l'on reprend le critère de Prutting et Kirchner, la limite entre comportement approprié et inapproprié se doit d'être explicitée clairement.

5. Problématique et objectifs

A travers cette revue de la littérature, nous avons vu que la définition de la pragmatique demeure peu consensuelle. De fait, il paraît difficile d'en établir un modèle théorique complet. L'étude de la pragmatique représente pourtant un intérêt particulier en orthophonie, dans le cadre du bilan ou de l'élaboration d'un projet de soin ciblé et écologique. Or, l'évaluation des habiletés pragmatiques en relation duelle thérapeute/patient et à travers des tests standardisés semble aller à l'encontre de la définition-même de la pragmatique qui est l'étude de l'usage du langage en contexte naturel de communication.

Depuis l'avènement du courant de la pragmatique développementale, des outils d'évaluation des habiletés pragmatiques se sont développés. Cependant, ils sont peu nombreux en version francophone, présentent des biais importants d'un point de vue méthodologique et sont souvent peu complets, n'évaluant qu'un aspect de la pragmatique. Le manque d'outils fiables et pertinents s'explique par le fait que la pragmatique est un domaine difficilement évaluable chez l'enfant pour plusieurs raisons : l'existence de différences inter-individuelles importantes, la variabilité des performances en fonction du contexte d'évaluation, la difficulté d'obtenir une mesure fiable due à la variabilité des performances et à un effet inter-juges souvent important.

L'évaluation et la prise en considération des habiletés pragmatiques chez l'enfant d'âge préscolaire paraît d'autant plus intéressante en orthophonie. Nous avons noté que la majorité des habiletés pragmatiques de base se développent à cet âge. Aussi, nous avons vu que la pragmatique était directement liée au développement langagier. Il paraît donc pertinent de s'intéresser aux habiletés pragmatiques à cet âge représentatif de la fenêtre développementale du langage oral. Enfin, on a pu noter que des difficultés pragmatiques étaient présentes dans de nombreuses pathologies en lien avec des difficultés communicationnelles ou langagières, rencontrées en clinique orthophonique.

De plus, l'enseignant de maternelle va soutenir au quotidien ces compétences qui font partie

intégrante des objectifs du Bulletin Officiel de l'Education Nationale, à atteindre en cycle de maternelle (*cf. Annexe 14*).

Nous avons vu que, chez l'enfant de 3 ans à 5 ans 11 mois, la méthode d'évaluation la plus fiable et la plus pertinente est l'évaluation critériée en milieu naturel, et notamment dans le cadre scolaire. Une évaluation de ce type permettrait, d'une part, d'affiner le diagnostic orthophonique en donnant la possibilité d'évaluer des comportements rarement observables en situation duelle orthophoniste/enfant, en convoquant le regard global de l'enseignant, ayant l'occasion d'observer l'enfant dans différents contextes de communication. D'autre part, un tel outil permettrait de mettre en place un plan de soin précis en orthophonie et d'optimiser le projet d'accompagnement individualisé de l'enfant en favorisant le travail conjoint orthophoniste/enseignant.

Or, on ne recense actuellement aucun instrument d'évaluation critériée permettant de rendre compte des habiletés pragmatiques observées en milieu scolaire, chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois.

On peut donc se poser la question de la faisabilité d'un tel outil, en considérant l'absence de modèle théorique consensuel et complet ; de la variabilité importante concernant les habiletés pragmatiques (différences inter-individuelles et variabilité des performances en fonction du contexte) ; et de la difficulté d'obtenir une mesure fiable (notamment chez des professionnels non formés à l'analyse des aspects pragmatiques).

L'enjeu est donc le suivant : **Comment élaborer un outil d'évaluation pertinent, mettant à contribution les enseignants, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle, et ainsi compléter et affiner le bilan orthophonique ?**

L'élaboration d'un instrument de mesure valide nécessite un travail pluridisciplinaire de grande ampleur, sur plusieurs années, et exige de nombreuses phases de test avant d'obtenir de bonnes qualités métrologiques. Le présent mémoire a donc pour objectif de **mener une étude préparatoire** afin de créer, à plus long terme, une évaluation critériée des habiletés pragmatiques de l'enfant scolarisé en cycle de maternelle. Cette étude préparatoire sera menée en trois phases :

1. **Phase de conception** : étude qualitative préliminaire aboutissant à un **cahier des charges** de l'outil ; et réalisation d'une **modélisation théorique** de l'évaluation des

habiletés pragmatiques de l'enfant scolarisé en cycle maternelle, d'après la littérature

2. **Phase d'élaboration** : élaboration de la **préforme d'une grille d'évaluation critériée** d'après la modélisation théorique que nous avons proposée et selon une démarche théorico-clinique
3. **Phase de prétest** : **étude préliminaire de faisabilité** de cet outil d'évaluation auprès d'un faible échantillon comprenant des enfants TV et des enfants présentant des troubles pragmatiques (TSA)

6. Hypothèses

Nos hypothèses portent sur la **troisième phase de l'étude**, à savoir l'étude préliminaire de faisabilité. Cette phase de test permettra de savoir si l'outil d'évaluation que nous avons conçu est pertinent, à la fois sur le fond et sur la forme ; et si la préforme de l'outil permet déjà d'obtenir des mesures fiables concernant les habiletés pragmatiques.

L'**hypothèse principale** de notre recherche est la suivante : **l'utilisation d'une évaluation critériée, mettant à contribution les enseignants, telle que nous l'avons conçue, paraît pertinente pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle.**

Pour répondre à cette hypothèse générale, les hypothèses opérationnelles sont définies :

- **Hypothèse opérationnelle 1** : Pour élaborer les critères de notation de notre outil d'évaluation, on projette de s'appuyer sur les systèmes de codages relevés dans la littérature (*cf. Partie 3.5 – Fiabilité de la mesure*), ayant montré une fiabilité de mesure intéressante. Ainsi, on espère obtenir un système de mesure le plus fiable possible. On s'attend donc à obtenir une **bonne fidélité inter-observateurs entre enseignant expert et novice**. On escompte obtenir une **discordance inter-évaluateurs minimale** (discordance de cotation inférieure ou égale à 10%¹ entre les deux enseignants) **quel que soit le niveau d'expertise de l'enseignant évaluateur**.
- **Hypothèse opérationnelle 2** : On suppose que, quand il s'agit d'un profil pragmatique atypique (un enfant TSA par exemple), les enseignants experts et novices ne cotent pas tout à fait de la même façon. Nous avons vu, en effet, que l'on pouvait obtenir une

¹ Les seuils utilisés ne sont pas des données scientifiquement consensuelles. Ils ont été choisis sur conseil d'une équipe de statisticiens qui ont pour habitude de les utiliser dans leurs analyses.

bonne fiabilité de mesure du critère « inadapté » d'un comportement, seulement si l'observateur possédait de l'expérience auprès des enfants (Leinonen et Smith, *cf. Partie 4.3 – Critères de cotation*). On s'attend donc à ce que les enseignants experts aient plus de facilités à observer et évaluer des difficultés pragmatiques, que les enseignants novices. Toutefois, on espère que cet effet inter-juges ne sera pas trop important concernant notre outil pour en assurer sa validité. On espère donc obtenir une **fidélité inter-observateurs acceptable entre enseignant expert et novice** : on escompte obtenir une **discordance inter-évaluateurs minimale** (discordance de cotation inférieure ou égale à 10%² entre les deux enseignants) **quel que soit le profil de l'enfant évalué** (présentant ou non des troubles pragmatiques).

- Hypothèse opérationnelle 3 : On s'attend à obtenir **un niveau acceptable** (supérieur ou égal à 80%³) **de compréhension des items, par les enseignants évaluateurs, tels qu'ils ont été formulés.**
- Hypothèse opérationnelle 4 : On s'attend à obtenir une **acceptabilité du format et du temps de passation par une grande majorité des enseignants évaluateurs** (80%⁴).
- Hypothèse opérationnelle 5 : A travers une étude de sensibilité apparente, sur un échantillon de 30 enfants, on s'attend à obtenir :
 - des **différences d'apparence significative entre les scores obtenus dans les deux groupes** (enfants TSA et enfants tout-venants),
 - des **différences d'apparence significative entre les scores obtenus dans les trois groupes d'âge** (PSM / MSM / GSM).
- Hypothèse opérationnelle 6 : On s'attend à ce qu'une grande majorité des enseignants soit capable de retranscrire les difficultés observées chez les enfants. On escompte donc obtenir une **adéquation entre la notation des items et l'âge d'acquisition des comportements correspondants** dans au moins 80%⁵ des cas.

^{2 3 4 5} Les seuils utilisés ne sont pas des données scientifiquement consensuelles. Ils ont été choisis sur conseil d'une équipe de statisticiens qui ont pour habitude de les utiliser dans leurs analyses.

PARTIE PRATIQUE

1. Méthode

1.1. Phase de conception de l'outil d'évaluation critériée

1.1.1. Etude qualitative préliminaire

Afin de déterminer les besoins en termes d'évaluation pragmatique chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, ainsi que les comportements à rechercher dans l'évaluation, nous avons effectué une étude qualitative préliminaire.

Cette étude qualitative a été réalisée dans un premier temps lors d'interventions en école maternelle dans le cadre d'une Unité d'Enseignement proposée par le Département d'Orthophonie de Rouen. Nous avons pu observer des élèves de Petite et Moyenne Sections, à une fréquence d'une matinée par semaine de Février à Mai 2019. Cela nous a permis de relever des comportements pragmatiques observés directement chez les élèves. Ces notes nous ont permis notamment de rédiger les exemples de comportements adaptés présentés dans les items de la grille d'évaluation.

Aussi, c'est dans ce cadre que nous avons eu l'occasion de nous interroger sur la compétence des enseignants à relever des difficultés d'ordre pragmatique chez leurs élèves. De plus, nous avons pu nous entretenir avec quelques enseignants concernant l'intérêt d'un outil d'évaluation des aspects pragmatiques.

L'étude qualitative préliminaire, a ensuite consisté en une revue de littérature pour déterminer les besoins d'évaluation, les paramètres à prendre en considération dans la construction de l'instrument de mesure, et les comportements et marqueurs à analyser pour rendre compte des habiletés pragmatiques (cf. *Partie Théorique*).

1.1.2. Etablissement d'un cahier des charges

Selon Falissard (2005), l'établissement d'un cahier des charges constitue la première étape de la création d'un outil de mesure. Ce travail préliminaire nous a permis de définir les caractéristiques attendues de l'instrument de mesure, comme il a été imaginé au départ.

Tableau 4 – Cahier des charges de l'instrument de mesure

Objectif de l'instrument de mesure	Evaluer les habiletés pragmatiques chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, en cycle de maternelle
------------------------------------	---

Définition du concept à mesurer	Les habiletés pragmatiques sont les compétences qui permettent l'utilisation du langage et de la communication, de manière adaptée, dans de réelles situations d'interaction. Elles comprennent : ▪ l'intentionnalité et la fonctionnalité du discours ▪ la structure de l'échange ▪ l'organisation et le contenu du discours ▪ la compréhension des aspects pragmatiques ▪ l'adaptation aux variations contextuelles et sociales
Définition de la population cible	Enfants de 3 à 5 ans 11 mois, scolarisés en cycle de maternelle, présentant des troubles du langage et/ou de la communication.
Paradigme de mesure retenu	Mesure critériée avec des exemples de comportements adaptés/inadaptés, et consignes précises d'observation et de cotation. Remarques qualitatives à noter par l'évaluateur pour décrire les comportements observés.
Contexte d'utilisation	Dans le cadre d'un bilan orthophonique pour aider au diagnostic clinique ou aider dans l'établissement d'un projet d'intervention écologique. Evaluation réalisée par l'enseignant de l'enfant, après observation de celui-ci dans le cadre scolaire (classe, récréation), pendant quelques jours à quelques semaines.
Taille approximative de l'instrument	Environ 80 items (100 maximum)
Structure de l'instrument	Instrument de mesure organisé par domaines d'observation de la pragmatique. Chaque domaine composé d'axes d'observation, eux-mêmes composés de comportements pragmatiques à observer. Chaque axe ou comportement est mesuré par 1 item. On envisage des sous-scores représentant chacun des domaines d'observation, et un score global (correspondant à la somme des sous-scores).
Evaluation	Evaluation par l'enseignant de l'enfant (pas de niveau d'expertise requis, ni de nécessité de former les enseignants ou de réaliser un entretien téléphonique explicatif avant de transmettre la grille). Guide d'évaluation à lire impérativement avant la cotation de la grille. Ce guide présente les consignes précises d'observation et de cotation.

1.1.3. Proposition de modélisation théorique de référence

Compte tenu de l'absence de modèle théorique complet et consensuel, nous avons voulu proposer une modélisation de l'évaluation pragmatique chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, sur laquelle nous appuyer pour construire l'outil d'évaluation.

Pour établir notre modèle, nous nous sommes appuyés sur le modèle d'Adams (2002), que nous avons enrichi grâce aux modèles de Roth et Spekman (1984), Dewart et Summers (1995),

Hyter (2017), de la théorie des fonctions de communication de Wetherby et Prutting (adaptée par Liver-Peterson, 1984), et de certains éléments des théories de la communication multimodale (Guidetti, 2002 ; Prutting et Kirchner, 1987).

Nous avons organisé les axes d'observation retenus en 5 domaines pragmatiques :

- Intentionnalité et fonctionnalité du discours
- Structure de l'échange / interaction
- Organisation du discours et son contenu
- Compréhension de la pragmatique et aspects réceptifs
- Adaptation aux variations contextuelles et sociales

Tableau 5 – Proposition de modélisation de l'évaluation pragmatique (adaptée à une mesure d'observation critériée, en milieu scolaire de l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois)

Domaine d'observation pragmatique	Axes d'observation et comportements à évaluer
Intentionnalité et fonctionnalité du discours	▪ Intention communicative ▪ Formes d'intentions de communication (Roth et Spekman) → Non-verbale : gestes (Guidetti) ; regard – Gestes conventionnels – Gestes déictiques – Gestes de référence symbolique → Paraverbale : intelligibilité (Bishop) → Verbale ▪ Types d'intentions de communication (Roth et Spekman) → Attention dirigée (Dewart et Summers) – Comportement pour attirer l'attention sur soi (Wetherby et Prutting) : saluer, appeler, négocier, taquiner, commenter, ... (Landa) – Comportement pour attirer l'attention sur un objet, un événement ou une personne (Dewart et Summers) → Demandes (Fey, selon Adams) / fonction instrumentale (Halliday) – Demande d'objet (Wetherby et Prutting) – Demande d'action (Wetherby et Prutting) : demande d'aide notamment (Dewart et Summers) – Demande de permission (Wetherby et Prutting) – Demande de routine sociale (Wetherby et Prutting) – Demande d'information (Wetherby et Prutting) – Demande de reformulation (Dewart et Summers) → Actes de confiance (Fey, selon Adams) / actes sociaux (Landa) – Reconnaissance d'autrui (Wetherby et Prutting) – Commentaire (Wetherby et Prutting ; Fey, selon Adams) – Désaccord, protestation (Fey selon Adams ; Wetherby et Prutting), refus (Dewart et Summers)

	→ Actes performatifs (Fey, selon Adams) – Taquineries (Fey, selon Adams) – Exclamations (Fey, selon Adams) – Humour (Dore selon Roth et Spekman) – Avertissement (Dore selon Roth et Spekman) – Expression des émotions (Dewart et Summers) : émotions de base et émotions complexes, sociales (Duval et al.)
Structure de l'échange / Interaction	▪ Réactivité et initiation (Adams) → Proportion d'initiation par rapport au nombre d'actes de langage dans le discours (Bishop et Adams) → Proportion de réponse par rapport au nombre d'actes de langage dans le discours (Bishop et Adams) → Réactivité face aux actes verbaux (Bishop) → Réactivité face aux actes non-verbaux (Bishop) → Participation à l'interaction (Dewart et Summers) → Maintien de l'interaction (Dewart et Summers ; Roth et Spekman) → Rejoindre une conversation (Dewart et Summers) → Fin d'interaction (Dewart et Summers) ▪ Réparations conversationnelles (Adams) → Réparation ou non réparation (Fujiki et al) → Stratégies de réparation (Roth et Spekman) – Reformulation linguistique – Répétition – Confirmation – Spécification – Elaboration – Paralinguistique → Résultat de la réparation (Roth et Spekman) ▪ Tour de parole dans l'échange (Adams) → Prise en compte du tour de parole dans la conversation (Landa) – Prise en compte des aspects prosodiques (Adams) – Prise en compte des aspects linguistiques (Adams) – Prise en compte des aspects non-verbaux (Adams) – Prise en compte des aspects visuels (Adams) → Faire comprendre à l'autre que son temps de parole est terminé ou non (Landa) → Inviter la réponse du partenaire en posant des questions (Landa)
Organisation du discours et son contenu	▪ Sujet du discours (Adams) → Introduction du sujet → Poursuite du sujet → Changement de sujet → Liaison de sujets → Recyclage de sujets (sujets anciens réutilisés) → Réintroduction du sujet ▪ Cohérence du discours (Adams) → Pertinence (Adams) – Sujet intéressant et agréable (Bishop)

	→ Cohérence entre les informations contenues dans le discours et les informations véhiculées en non-verbal : prosodie et expression des émotions (Duval) → Informativité (Roth et Spekman) – Explication claire (Bishop) – Explication ni illogique, ni déconnectée (Bishop) – Pas d’omission d’événements dans la séquence racontée (Adams) – Événements racontés dans l’ordre (Bishop) – Prise en compte de la présupposée (Roth et Spekman) : référence (Bishop)
Compréhension pragmatique et aspects réceptifs	▪ Référence (Adams) ▪ Inférence (Adams) ▪ Compréhension d’expressions idiomatiques (Adams) ▪ Cognition sociale (Hyter) → Savoir social et émotionnel → Intersubjectivité, attention conjointe, référence conjointe → Théorie de l’esprit (Hyter ; Duval) → Prise de perspective émotionnelle et cognitive (Hyter) : émotions de base et émotions complexes, sociales (Duval) → Présupposée – Inférences – Attributions de croyances ▪ Gestes (Dewart et Summers) ▪ Humour (Dewart et Summers) ▪ Sarcasme (Dewart et Summers)
Adaptation aux variations contextuelles et sociales	▪ Personne ▪ Situation ▪ Sujet ▪ Utilisation du langage dans le jeu ▪ Interactions entre pairs ▪ Conformité aux conventions sociales ▪ Proximité (Prutting et Kirchner) ▪ Variation stylistique (Prutting et Kirchner)

Pour construire notre modèle, nous avons conservé un maximum d’éléments des théories initiales. Nous avons tenté de faire apparaître des marqueurs correspondant à un âge d’acquisition de 3 à 5 ans 11 mois, mais aussi inférieur et supérieur afin d’éviter les effets plafond et plancher de l’instrument de mesure. Nous avons fait le choix de développer la partie « intentionnalité du discours » car, selon Adams (2002), on peut atteindre un niveau élevé de fiabilité inter-juge concernant cet aspect.

Certains éléments, similaires mais formulés différemment dans les différents modèles ont été homogénéisés. Ainsi, nous avons fait apparaître les actes assertifs/réactifs (Hyter, 2017) dans les différentes fonctions de communication (Prutting et Kirchner, 1984). Aussi, nous avons regroupé les critères de « conscience métalinguistique » (Dewart et Summers, 1995), de

« méta-pragmatique » (Hyter, 2017), dans les sous-domaines « inférence » et « présupposée ». L'utilisation du livre comme contexte de communication (Dewart et Summers, 1995) est souvent présentée dans les exemples (et rejoint les notions de narration et de jeu). Le changement de code en fonction du locuteur (Hyter, 2017) rejoint la sous-partie « adaptation aux variations de personne ». De même, la notion d'« appartenance à un groupe » (Hyter, 2017) a été interprétée comme les changements en fonction du groupe de pairs ou des adultes (amis ou non).

Certains critères ont été supprimés pour trois raisons. Premièrement, les marqueurs qui présentaient une faible fiabilité de mesure n'ont pas été retenus. C'est le cas de la cohésion du discours qui ne représente qu'un faible indice discriminatoire (cf. Tableau 3).

De même, les marqueurs qui n'étaient pas adaptables à un paradigme de mesure critériée via l'observation en milieu scolaire, ont été supprimés. Par exemple, les comportements rencontrés au domicile de l'enfant, les marqueurs ne pouvant pas être observés directement, les marqueurs purement discursifs, les marqueurs faisant appel à une évaluation uniquement descriptive (comme le choix de la stratégie de réparation utilisée), et les éléments très dépendants du contexte d'observation (comme la cause de la cassure de communication – Roth et Spekman, 1984). De fait, nous n'avons pas développé la partie sur la compréhension pragmatique car elle ne paraît que peu pertinente dans le cadre d'une observation en milieu naturel. Cette compétence est davantage mesurée à travers des tâches semi-structurées (Adams, 2002). Cependant, nous avons fait le choix de présenter quelques items, à titre indicatif, pour pouvoir donner un aperçu avant de proposer des épreuves de bilans.

Enfin, les éléments ne correspondant pas à des marqueurs mais plutôt à des habiletés impliquées dans la pragmatique n'ont pas été sélectionnés. Cela concerne l'évaluation des fonctions exécutive et de la mémoire de travail (Hyter, 2017).

Ce modèle a ainsi permis de représenter un « noyau consensuel » sur lequel nous appuyer dans l'établissement des items de notre préforme d'instrument de mesure.

1.2. Phase d'élaboration de l'outil d'évaluation critériée

Nous tenons ici à rappeler que l'objectif n'était pas de construire un outil d'évaluation fonctionnel et valide dans ce format. Nous souhaitons proposer une forme préalable et temporaire, destinée à subir des modifications ultérieurement à ce premier mémoire.

1.2.1. Rédaction des items

Nous avons créé les items à partir de notre proposition de modélisation. Pour cela, nous avons rédigé pour chaque comportement ou axe d'observation, un item présentant la compétence à observer chez l'enfant. L'*annexe 8* présente la correspondance entre les numéros d'items et la proposition de modélisation théorique que nous avons établie.

La rédaction des items (cf. *annexe 9*) a été pensée selon les critères décrits par Falissard (2005). Nous avons tenté de prendre en compte le principe du coût minimum selon lequel « la réponse que va donner le sujet interrogé correspond d'autant mieux à ce qu'il ressent réellement que cette réponse lui demande un effort minime, tant cognitif qu'affectif ». Nous avons donc essayé de rédiger les items en les épurant au maximum, en utilisant un vocabulaire adapté et peu technique et en évitant les formulations faisant appel à la négation.

Les items traduisent des comportements facilement observables en classe par l'enseignant. Néanmoins, pour les items qui nous semblaient plus abstraits ou plus techniques, nous avons choisi de présenter des exemples de comportements adaptés et inadaptés. Pour concevoir ces exemples, nous nous sommes basés, autant que possible, sur des références théoriques ou des outils existants (CCC2, description des troubles pragmatiques du DSM-V, ou de troubles pragmatiques objectivés, dans la littérature, dans le cadre des TSA). Les exemples de comportements adaptés sont tirés de l'observation d'enfants tout-venants.

Les items concernant les fonctions de communication ont été rédigés à l'aide des définitions de Wetherby et Prutting (1984).

1.2.2. Construction des critères de notation

Nous avons construit les critères de notation d'après ceux utilisés par Prutting et Kirchner (1987) correspondant au jugement du caractère adapté ou inadapté d'un comportement. Nous y avons ajouté le caractère de « flexibilité pragmatique » de Bishop et al. (2000), que nous avons traduit par l'aspect variable dans le temps et en fonction des situations de communication.

Ainsi, les critères de notation qui ont été retenus sont les suivants :

- Comportement présent et toujours adapté/approprié : Le comportement est jugé comme facilitateur de l'interaction ou neutre. Il est adapté au contexte de communication. Il est présent dans un but social. Il est toujours présent et maîtrisé dans un contexte de communication spontanée.

Ce critère est noté « A » et coté 3.

- Comportement présent mais pas toujours adapté/approprié : Le comportement est jugé comme parfois facilitateur de l'interaction et parfois dégradant l'échange. Il n'est pas systématiquement approprié, et dépend des contextes de communication.

Ce critère est noté « +/- A » et coté 2.

- Comportement présent mais inadapté/inapproprié : Le comportement est jugé comme dégradant l'échange et pénalisant l'individu dans la relation. Il n'est pas adapté au contexte de communication. Il paraît étrange, sortant de l'ordinaire. Il est présent mais rare ou manquant en qualité et en quantité.

Ce critère est noté « NA » (pour « non adapté ») et coté 1.

- Comportement absent ou non observé : Le comportement n'a pas été observé car il ne peut pas être produit par l'enfant ou le comportement n'a pas été sollicité durant la période d'observation.

Ce critère est coté « Abs » et coté 0.

Il est demandé à l'enseignant de noter, pour chaque item, des informations sur les comportements observés et leur contexte d'apparition dans la partie « description ».

1.2.3. Rédaction des consignes

Nous avons choisi de donner des consignes précises aux enseignants concernant la **procédure à suivre** pour l'observation et la cotation. Il leur est demandé de procéder selon les étapes suivantes :

1. Prendre connaissance des items de la partie « I » (« Intentionnalité et fonctionnalité du discours »). L'enseignant observateur peut d'ores et déjà coter certains items pour lesquels il connaît déjà les capacités de l'enfant.
2. Observer les comportements correspondant à la catégorie « I » pendant quelques jours ou quelques semaines (éventuellement prendre des notes d'observations si besoin). Observer l'enfant au quotidien en ayant les items de la partie « I » en tête.
L'enseignant observateur veillera à observer l'enfant dans un maximum de situations d'interaction (avec des adultes et des pairs d'âge), au sein de la classe, de la cour de récréation.
3. Coter l'ensemble des items de la partie « I » de la grille (en dehors du temps d'observation) : entourer le nombre de points (3, 2, 1 ou 0) en fonction de si le comportement est jugé adapté, pas toujours adapté, inadapté ou absent. Noter des

informations relatives aux comportements observés et à leur contexte d'apparition dans la partie « description ».

L'enseignant observateur veillera à être le plus objectif possible dans la cotation.

4. Suivre la même procédure pour les autres catégories : « S » (« Structure de l'échange / Interaction »), puis « O » (« Organisation du discours et son contenu »), puis « C » (« Compréhension de la pragmatique et aspects réceptifs »), puis « A » (« Adaptation aux variations contextuelles et sociales »).

Concernant les **situations d'observation**, les consignes sont les suivantes :

« L'observation de l'enfant doit s'effectuer dans des situations d'interactions les plus naturelles possibles : contexte de jeu avec ses pairs, contexte d'interaction avec l'adulte, ...

L'attitude de l'enseignant observateur doit être neutre, naturelle et ne doit pas induire de réponses particulières. »

Aussi, sont fournies quelques pistes pour favoriser l'observation des comportements attendus sans induire de réponses particulières de la part de l'enfant :

- Interaction en situation duelle enfant/adulte : être dans l'échange, être amusant, susciter l'intérêt de l'enfant et encourager les questions/réponses. La situation doit être la plus équitable possible (l'adulte ne doit pas montrer de rapport de force)
- Interaction avec d'autres enfants, sans participation de l'adulte : dans la cour de récréation, durant les temps de jeu libre en classe, durant les activités de motricité, ...
- Interaction avec d'autres enfants, dans des contextes de tâches d'élicitation spécifiques dans lesquelles l'observateur réduit un certain nombre de sujets spécifiques et encourage l'enfant à développer le sujet : jeux de rôle, jeux de plateaux avec tour de rôle entre les enfants, activités en petits groupes ...
- Explicitation d'une règle de jeu simple à l'adulte ou à d'autres enfants
- Jeux de rôles simples

1.2.4. Mise en forme et choix de présentation

L'instrument de mesure se présente sous format PDF avec la possibilité de le compléter sur papier ou de remplir la grille directement sur la version informatisée.

Le dispositif de réponse a été pensé pour faciliter le report des notes pour chaque item (critères grisés évitant un retour à la première page). L'évaluateur dispose d'un encart permettant d'inscrire les éléments qualitatifs relatifs à chaque item.

Dans les premières pages, nous avons fait le choix de rédiger une courte présentation de l'outil et une définition succincte des habiletés pragmatiques, pour permettre à l'évaluateur de mieux comprendre l'intérêt de l'outil et le type de comportements à analyser.

1.3. Phase de prétest : étude préliminaire de faisabilité

Nous tenons ici à rappeler que nous avons pour objectif de mener une étude préparatoire en vue de créer un outil d'évaluation fiable, à plus long terme. Cette troisième phase a donc pour objectif de tester la préforme d'évaluation que nous avons proposée, tant sur le fond que sur la forme, et d'en questionner les potentialités métrologiques. Ainsi, nous espérons pouvoir vérifier notre hypothèse principale : l'utilisation d'une évaluation critériée, telle que nous l'avons conçue, paraît pertinente pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle.

1.3.1. Méthodologie envisagée

Nous avons envisagé de recruter 15 binômes composés d'un enseignant novice et un enseignant expert (30 enseignants en tout), avec la répartition suivante : 5 binômes de Petite Section de Maternelle (PSM), 5 binômes Moyenne Section de Maternelle (MSM), 5 binômes de Grande Section de Maternelle (GSM). Nous avons pour objectif que chacun des binômes observe 1 même enfant tout-venant et 1 enfant présentant un TSA, en double aveugle.

1.3.2. Population de recherche

1.3.2.1. Méthode de recrutement

Nous avons envoyé un appel à participation, par mail aux étudiants de Master 2 de l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) de Rouen afin de recruter les binômes composés d'un étudiant stagiaire et de son enseignant référent. Compte tenu des difficultés de recrutement auprès des étudiants, nous avons élargi notre recherche en contactant par mail :

- Les étudiants de Master 2 de l'INSPE d'Angers
- Des enseignants de l'UEM (Unité d'Enseignement Maternelle) de Rouen afin d'obtenir des grilles relatives à des profils d'enfants TSA
- Une cinquantaine d'écoles maternelle de Seine Maritime et d'Angers
- Notre réseau de connaissances (Angers, Paris, Bordeaux, Rouen)

L'*annexe 6* présente les documents relatifs au recrutement des enseignants.

1.3.2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion

Pour faire partie du sous-groupe « enseignants experts », les sujets devaient avoir au moins 10 ans d'expérience. Les sujets du sous-groupe « enseignants novices » devaient avoir moins de 10 ans d'expérience ou être en dernière année de cursus à l'INSPE.

Concernant l'échantillon « enfants », les critères d'inclusions pour faire partie du sous-groupe « enfants TSA » devaient être : l'existence d'une notification de diagnostic de TSA posé ou en cours, avec ou sans prise en charge orthophonique. Aussi, afin de montrer que les différences entre les groupes « enfants TSA » et « enfants TV » sont seulement imputables à la présence de troubles pragmatiques ; et que les différences entre les sous-groupes de l'échantillon TV (PSM/MSM/GSM) sont seulement imputables à l'âge ou des différences inter-individuelles, aucun enfant tout-venant ne devait présenter de trouble du langage, de déficit intellectuel, de trouble moteur, de surdité, de lésion cérébrale acquise, de TSA, de TDA/H, de trouble du comportement, ou de pathologie d'origine psychiatrique.

1.3.2.3. Echantillon

Nous avons rencontré de nombreuses difficultés dans la constitution de notre échantillon. En effet, nous avons été confrontés à de nombreux refus du fait de la densité de la grille et du manque de temps de la part des étudiants de l'INSPE et des enseignants. Nous n'avons pu obtenir qu'un seul binôme étudiant stagiaire de l'INSPE/enseignant référent. L'échantillon finalement obtenu est présenté dans le *Tableau 5*. Le *Tableau 6* présente les évaluateurs et les sujets qu'ils ont respectivement observés et évalués. Les informations détaillées obtenues concernant l'échantillon d'enfants sont présentées en *Annexe 13*.⁶

Tableau 5 – Echantillon « enseignants » et « enfants »

	Effectif PSM		Effectif MSM		Effectif GSM		Total	
Enseignants								
Novices	5	1	5	1	5	3	15	5
Experts	5	1	5	1	5	1	15	3
Total	10	2	10	2	10	4	30	8
Enfants								
TV	5	2	5	2	5	1	15	5
TSA	5	1	5	1	5	2	15	4
Total	10	3	10	3	10	3	30	9

(Légende : échantillon initialement prévu / échantillon obtenu)

⁶ Certaines informations, notamment l'âge, sont parfois manquantes. Les fiches d'informations n'ont pas toujours été intégralement complétées.

Tableau 6 – Enseignants évaluateurs et sujets évalués

		Enseignants évaluateurs	Sujets observés et évalués
binôme {		E1 (novice)	S1 (MSM TV)
			S2 (MSM TSA)
		E2 (expert spécialisé TSA)	S3 (PSM TV)
			S4 (PSM TSA)
		E3 (expert)	S5 (GSM TSA)
		E4 (novice)	S5 (GSM TSA)
		E5 (novice)	S6 (PSM TV)
		E6 (novice)	S7 (GSM TV)
		E7 (novice)	S8 (GSM TSA)
		E8 (novice)	S9 (MSM TV)

1.3.3. Etablissement du protocole de recueil de données

Nous avons constitué un dossier pour chaque enseignant évaluateur contenant une fiche de renseignement d'informations (*annexe 10*), une grille d'évaluation (*annexe 9*), une autorisation parentale (*annexe 7*).

Pour évaluer la compréhension des items par les enseignants, nous avons initialement envisagé de proposer un questionnaire ou un entretien dirigé avec quelques-uns des évaluateurs. Compte tenu de la charge de travail déjà demandée aux enseignants, nous avons opté pour une analyse des données à disposition dans les grilles dûment complétées. Nous n'avons donc pas proposé de questionnaire a posteriori.

Afin d'évaluer l'acceptabilité de l'instrument de mesure, nous avons envoyé une série de questions aux enseignants. Seulement 3 d'entre eux ont accepté de répondre à nos questions.

1.3.4. Déroulement des passations

Les observations et cotations des grilles ont été effectuées de novembre 2019 à mars 2020. La durée d'observation a été variable selon les évaluateurs, allant d'une semaine à 2 mois.

1.3.5. Méthodologie d'analyse des données recueillies

Compte tenu des difficultés rencontrées et du faible échantillon que nous avons obtenu, non conforme à l'échantillon initialement envisagé, nous avons dû adapter la méthode. Nous n'avons pas pu effectuer de statistiques inférentielles comme il était prévu. Nous avons cependant pu réaliser une analyse descriptive sur l'échantillon de grilles obtenu.

Pour vérifier chacune des hypothèses, nous avons traité les données de la manière suivante :

Hypothèse 1 : Pour rendre compte de la fidélité inter-observateurs entre enseignant expert et novice, nous avons observé la concordance entre les résultats des grilles cotées pour le même enfant, par deux évaluateurs à l'expertise différente. Notons que nous souhaitons évaluer la fidélité inter-observateurs concernant le profil d'un enfant TV, mais nous n'avons obtenu qu'un unique binôme expert/novice qui a choisi d'évaluer un enfant TSA.

Hypothèse 2 : Compte-tenu de notre échantillon réduit, nous n'avons pas pu évaluer la fidélité inter-observateurs selon le profil (pathologique ou non) de l'enfant évalué.

Hypothèse 3 : Pour évaluer la compréhension des items par les enseignants, nous avons étudié l'adéquation entre l'item et le commentaire rédigé par l'enseignant dans la partie « description ».

Pour ce faire, nous avons jugé de la compréhension de chacun des items en leur attribuant un niveau d'entendement correspondant à :

- 0 : item non compris ; pas d'adéquation entre l'item et le commentaire
- 1 : item plus ou moins compris ; la description ne traduit pas certains aspects ou la compétence relevée est légèrement simplifiée
- 2 : item compris ; adéquation entre item et commentaire
- ? : pas de commentaire ou commentaire peu précis ne permettant pas de juger de la compréhension (ex : l'enseignant reprend l'intitulé de l'item sans ajouter d'informations)

Hypothèse 4 : Pour évaluer l'acceptabilité de l'outil par les enseignants interrogés, nous avons analysé qualitativement les réponses de ceux qui ont répondu à nos questions, et leurs suggestions d'amélioration.

Hypothèse 5 : Compte-tenu de notre échantillon réduit, nous n'avons pas pu réaliser d'étude de sensibilité apparente en analysant les différences entre les groupes PSM/MSM/GSM et entre les groupes TV/TSA. Néanmoins, nous avons comparé les résultats obtenus, au cas par cas.

Hypothèse 6 : Nous avons cherché à montrer la capacité des enseignants à retranscrire les difficultés observées chez les enfants. Pour cela, nous avons analysé les scores aux items, au regard des âges d'acquisition présentés dans la partie théorique (cf. *Tableau 1*), pour chacun

des sous-groupes PSM/MSM/GSM. Nous avons constitué un échantillon d'items contrôle (cf. *Annexe 11*) pour lesquels nous disposions des âges de développement (cf. *Tableau 1*). La notation de chacun des items de cette liste contrôle a été analysée. Pour être valides, les items correspondant à des comportements « apparus mais non maîtrisés » devaient avoir une note de 1 ou 2, et les items correspondant à des comportements « non apparus » devaient avoir une note de 0 ou 1.

Pour préciser notre analyse, nous avons également constitué un échantillon réduit de ce même échantillon contrôle dans lequel nous n'avons retenu que les items jugés « compris » par les enseignants (cf. méthodologie de l'hypothèse 3).

2. Résultats de l'étude préliminaire de faisabilité

Les résultats de la phase de prétest de l'instrument de mesure, présentés dans cette partie, relèvent d'analyses descriptives uniquement. En effet, nous n'avons pas pu réaliser de statistiques inférentielles compte tenu de la faible valeur statistique de l'échantillon obtenu. Les données ne nous ont pas permis de proposer de tests de corrélation.

Ainsi, nous présenterons les résultats majoritairement sous forme de tableaux contenant des moyennes et pourcentages. Ces données seront analysées selon une démarche réflexive en partie discussion.

Les six sous-parties correspondent aux résultats relatifs aux six hypothèses formulées pour répondre à notre problématique.

2.1. Fidélité inter-observateurs selon le niveau d'expertise

Les résultats concernent la concordance de notation d'une stagiaire en M2 à l'INSPE (E4) et de sa référente de stage, enseignante experte (E3). Elles ont toutes deux observé le même sujet : un garçon de 5 ans 9 mois, avec des Troubles du Spectre de l'Autisme, scolarisé en GSM (S5).

On peut noter une différence entre les deux évaluateurs concernant la rigueur adoptée dans la complétion de la grille (l'enseignante experte n'ayant fourni que très peu de commentaires écrits).

Pour chaque item, nous avons considéré la notation comme discordante lorsque l'on relevait 2 points ou plus de différence entre les deux évaluateurs. Nous avons arbitrairement jugé comme acceptable une différence de 1 point.

Nous avons considéré conventionnellement ⁷(en fonction de ce qui peut être acceptable à moindre mesure pour un outil d'évaluation) :

- une discordance pour 5 à 10% des items comme étant acceptable,
- une discordance pour 10 à 20% des items comme étant insuffisante,
- une discordance pour au moins 20% des items comme étant très insuffisante.

La **discordance moyenne** (correspondant à la moyenne des valeurs absolues représentant les points d'écart pour chaque item) entre les deux évaluateurs est de **0,8 points** (sur la notation de 0 à 3), soit moins d'un point. Le niveau de discordance est donc a priori acceptable.

Néanmoins, on note que l'avis des deux juges est discordant pour 1 item sur 6.

Tableau 7 – Fiabilité inter-juges par catégorie d'items

	Nombre d'items avec une discordance ≥ 2	% d'items discordants	Fiabilité inter-juges
I	6	21%	Très insuffisante
S	0	0%	Bonne
O	3	20%	Insuffisante
C	2	20%	Insuffisante
A	2	22%	Très insuffisante
Total	13	16%	Insuffisante

La **discordance moyenne sur les items jugés « compris »** (cf. partie 2.3.) par les deux évaluateurs (items I3, I17, S10, A7, A8) est de **1,2 points**. On note que l'avis des deux juges est discordant pour **2 items sur 5**, soit **40%** des items.

En somme, les résultats obtenus montrent une fidélité inter-observateurs **insuffisante** pour l'ensemble des items et **très insuffisante** pour les items compris par les deux juges.

2.2. Fidélité inter-observateurs selon le profil de l'enfant évalué

Initialement, on s'attendait à observer une fidélité inter-juges plus importante pour une grille concernant un enfant TV que pour une grille remplie pour un enfant TSA. On espérait cependant que cette différence de fidélité soit légère, pour ne pas entraver la validité de l'outil. Malheureusement, nous n'avons pas obtenu suffisamment de retour de grilles pour évaluer la fidélité inter-observateurs selon le profil (pathologique ou non) de l'enfant évalué.

⁷ Les seuils utilisés ne sont pas des données scientifiquement consensuelles. Ils ont été choisis sur conseil d'une équipe de statisticiens qui ont pour usage de les utiliser dans leurs analyses.

2.3. Compréhensibilité des items et niveau d'entendement des enseignants

Nous avons jugé de la compréhension de chacun des items en leur attribuant un niveau d'entendement correspondant à une note de 0 à 2 en fonction de l'adéquation du commentaire rédigé par l'enseignant avec l'énoncé de l'item et ce qu'il est censé mesurer (cf. partie 1.4.5. *Méthodologie d'analyse des données recueillies*).

On obtient une **note moyenne de 1,51 sur 2**. En moyenne, les items sont donc **compris à 76%** de leur potentiel. Cela montre que certaines subtilités ne sont pas toujours prises en compte. Pour chacun des items, nous avons calculé le pourcentage d'enseignants ayant un niveau d'entendement de 2. Les résultats concernant le niveau d'entendement de chacun des items ainsi que le pourcentage d'enseignants ayant compris chaque énoncé sont présentés en *Annexe 12*.

Tableau 8 – Compréhensibilité des items par catégorie

Catégorie	% d'enseignants qui ont compris les items
I	63%
S	66%
O	71%
C	70%
A	58%
Total	65%

Globalement, on peut constater que **65%** des enseignants comprennent les items.

Nous constatons une hétérogénéité dans les résultats obtenus. Effectivement, tous les enseignants n'ont pas le même entendement concernant les items de l'instrument de mesure. (cf. *tableau 9*). Néanmoins, il est possible de dégager certains items qui semblent poser un problème, car ils sont incompris par une grande majorité des évaluateurs (cf. *Tableau 10*). Aussi, tous les enseignants n'ont pas rempli la grille avec la même rigueur ; on note, pour certains, un nombre important d'abstentions de commentaires.

Tableau 9 – Analyse détaillée de l'entendement des items pour chaque évaluateur

Evaluateurs	Note moyenne	Nombre d'abstentions de commentaire	Nombre d'items compris parfaitement (notés 2)	% d'items compris parfaitement (noté 2)
E1	1,5	18	39	48%
E2	0	82	0	0%
E3	1	70	5	6%
E4	1,7	17	49	60%
E5	1,2	38	18	22%
E6	1,8	6	64	78%
E7	1,2	42	17	21%
E8	1,6	23	41	50%

Tableau 10 – Items incompris par une grande majorité d'évaluateurs

Item	Compétence pragmatique ciblée par l'item	Nombre d'évaluateurs n'ayant pas compris l'item sur le nombre d'évaluateur ayant écrit un commentaire	% d'évaluateurs n'ayant pas compris l'item
I13	Attirer l'attention sur une autre personne	4/5	80%
I15	Demande d'action	3/4	75%
S3	Réactivité face aux actes verbaux	4/4	100%
A4	Adaptation du sujet de conversation à la situation de communication	3/4	75%
A9	Adaptation et variation stylistique	1/1	100%

On remarque qu'une enseignante (évaluateur 6) a obtenu de très bons scores concernant la compréhension des items (cf. *Tableau 9*). A propos de cette enseignante, notons qu'elle exerce depuis 3 ans, n'est pas encore titulaire et a obtenu le diplôme d'assistante sociale antérieurement.

2.4. Acceptabilité du format de l'instrument de mesure

Trois enseignantes ont accepté d'échanger à propos de l'instrument de mesure et de leur expérience dans cette recherche : une étudiante en M2 de l'INSPE (notée E1) et deux enseignantes novices, non titulaires, avec 2 ans d'ancienneté (notées E6 et E5).

Tableau 12 – Synthèse des informations reçues concernant l'acceptabilité de l'outil

	E1	E6	E5
Temps de cotation et acceptabilité du temps de cotation	2h30 Oui	3H Oui	1H45 Non
Acceptabilité de la charge de travail et investissement	Plutôt oui	Plutôt oui	Non
Clarté des consignes et des items	Oui	Oui sauf cotation	Oui
Aptitude à coter et aspects théoriques nécessaires	Oui	Plutôt oui	Oui
Intérêt de l'outil pour la pratique de l'enseignant	Oui	Plutôt oui	Oui

Concernant le **temps de cotation de la grille** et la **charge de travail requise**, on n'obtient pas de consensus. Une enseignante sur les trois interrogée (E5) a trouvé la grille trop longue et excessivement dense. Elle a jugé l'évaluation difficile à mettre en pratique dans le quotidien

des enseignants. Par exemple, il lui a semblé difficile de retenir les items pour les observer en classe sans la grille sous les yeux. Aussi, elle a jugé la description demandée pour chaque item « laborieuse et fastidieuse ».

Concernant la **clarté des consignes et des items**, l'ensemble des sujets interrogés trouvent les consignes claires et détaillées. L'enseignante E6 a trouvé la grille « très simple d'utilisation et visuellement claire ». Elle a déclaré ne pas se sentir en difficulté pour compléter le document. Deux enseignantes sur trois ont précisé que les exemples aidaient beaucoup pour comprendre l'item et rédiger un commentaire. Selon l'une d'elles, « les exemples sont très pertinents, permettent de renforcer la compréhension des items, qui sont tout aussi compréhensibles et accessibles, même si les enseignants ne disposent pas du même vocabulaire spécifique que les orthophonistes. Les exemples aident à se remémorer certaines situations de classe et sont donc très utiles pour compléter la partie description ».

Il semblerait que les enseignantes E1 et E5 n'aient pas perçu la différence entre certains items. En effet, l'enseignante E5 a perçu certains items comme redondants et elle a eu le sentiment de devoir observer les mêmes comportements, plusieurs fois. Aussi l'enseignante E1 a indiqué qu'il était difficile de faire la différence entre les différents items relevant des habiletés de communication.

Concernant l'**aptitude à coter et les éléments théoriques nécessaires** pour se positionner en tant qu'observateur/évaluateur, on n'obtient, encore une fois, pas de consensus. L'enseignante E6 n'a pas rencontré de difficultés dans la notation. Elle a jugé que les enseignants manquaient d'aspects théoriques dans leur formation mais que ceux-ci étaient compensés par l'expérience, même minime. Selon elle, ses quelques années de pratique lui ont suffi pour compléter le questionnaire.

En revanche, les enseignantes E1 et E5 ont rencontré des difficultés dans la notation. Concernant l'enseignante E5 : il lui a semblé délicat d'attribuer une note à des comportements jugés très dépendants du contexte (en fonction du jour, de l'heure et de l'activité proposée). L'enseignante E6 a rencontré des difficultés pour le critère de notation « 0 ». Elle a estimé délicat de faire la différence entre un comportement absent (impossible à produire pour l'enfant) et un comportement non observé.

Les trois enseignantes ont toutes trouvé un **intérêt de l'outil dans leur pratique**, mais pour des raisons différentes. L'enseignante E1 n'a pas donné de motif particulier concernant le

bénéfice de l'outil pour l'évaluateur. L'enseignante E5 a trouvé l'outil intéressant afin d'établir un lien entre enseignant et orthophoniste afin de comprendre le comportement de certains enfants pour qui la relation duelle ne pose pas de problème mais les relations avec les autres enfants ne sont pas toujours adaptées (violence notamment). Pour cette professionnelle, le contact avec les orthophonistes est difficile à obtenir et souvent absent.

L'enseignante E6 y a perçu un intérêt quant à la remise en question de sa pratique professionnelle. En effet, en effectuant cette observation auprès d'un de ses élèves, elle a pu « remettre en question certaines procédures employées en classe par automatisme, qui ne sont pas toujours bénéfiques pour les élèves ». Elle cite un exemple concernant la mise en place de stratégies de réparation : « je me suis rendu compte que j'avais tendance à intervenir avant d'avoir laissé les élèves se corriger seuls. Le fait de relever ce point dans le questionnaire va m'aider à réajuster ma pratique à ce sujet ».

Les enseignants interrogés nous ont fourni des **suggestions d'amélioration** de l'instrument de mesure :

- Proposer une grille plus courte et plus simple à remplir, qui pourrait se compléter directement sur le temps de classe (E5)
- Réaliser trois versions de la grille (une version par niveau PSM/MSM/GSM) pour n'avoir à évaluer que des compétences dont les élèves sont capables à un âge donné (E5)
- Repenser le critère de cotation « 0 » en distinguant les comportements absents et les comportements non observés (E1)
- Proposer, dans un format plus compact et plus rapide, un outil pour évaluer les « compétences de communication » des élèves et noter leur évolution pendant l'année voire sur les trois années de maternelle. Imaginer un tableau, à utiliser directement en classe, dans lequel inscrire l'évolution de ces habiletés, semblable aux outils déjà utilisés par les enseignants pour évaluer d'autres compétences (E6)

2.5. Différences inter-individuelles en fonction du profil et du niveau scolaire

Tableau 13 – Scores moyens obtenus par les différents sous-groupes

		TV	TSA
I	PSM	82	34
	MSM	75	79
	GSM	73	58
	PSM	54	12

S	MSM	43	53
	GSM	47	34
O	PSM	40	0
	MSM	31	39
	GSM	38	23
C	PSM	16	2
	MSM	20	21
	GSM	25	18
A	PSM	26	5
	MSM	23	18
	GSM	27	12
TOTAL	PSM	218	53
	MSM	192	210
	GSM	210	144

On note des incohérences concernant les résultats des différents groupes d'âge. Le groupe de PSM obtient parfois des résultats plus élevés que le groupe de GSM.

On ne constate pas de différence significative systématique entre les enfants TV et TSA, ni même entre les enfants PSM/MSM/GSM.

La catégorie d'items la plus discriminante entre les groupes TSA et TV est la catégorie A (« Adaptation aux variations contextuelles et sociales »). En revanche, elle ne l'est pas du tout entre les groupes de niveau scolaire (PSM/MSM/GSM).

2.6. Capacité des enseignants à observer et retranscrire les lacunes pragmatiques

Sur les 5 grilles cotées pour des enfants tout-venants (2 élèves de PSM, 2 élèves de MSM, 1 élève de GSM), **56%** des items de l'échantillon d'items contrôles ont été notés de manière cohérente avec l'âge d'acquisition. Parmi ces items, **52%** des items jugés « compris » (cf. partie 2.3.) ont obtenu une note cohérente avec les repères développementaux correspondants.

Tableau 14 – Cohérence de notation avec l'âge d'acquisition de la compétence, pour les items contrôles (cf. Annexe 11)

	Ensemble de l'échantillon d'items contrôles	Items jugés "compris" dans l'échantillon d'items contrôles
Nombre d'items cotés de manière cohérente avec l'âge d'acquisition	30	14
Nombre d'items cotés de manière incohérente avec l'âge d'acquisition	24	14
Nombre total d'items contrôles	54	28

DISCUSSION

1. Rappel des objectifs

L'objectif principal de ce mémoire était de **mener une étude préparatoire afin de créer, à plus long terme, un outil d'évaluation critériée, mettant à contribution les enseignants, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle, et ainsi compléter et affiner le bilan orthophonique**. Nous tenons à insister sur le fait que l'objectif n'était pas de créer un outil valide à ce stade de notre démarche d'élaboration de l'outil, mais seulement de proposer une préforme destinée à subir des modifications ultérieures (dans le cadre de prochains mémoires par exemple).

Pour atteindre notre objectif, nous avons débuté par une **phase de conception** qui a permis la réalisation d'un **cahier des charges** et la création d'un **modèle théorique** sur lesquels nous appuyer pour élaborer un instrument de mesure.

Puis, lors de la **phase d'élaboration**, nous avons développé une **préforme de notre instrument de mesure**.

Enfin, pour tester la pertinence de notre outil et ainsi répondre à notre hypothèse principale, nous avons mené la **phase de prétest** consistant en l'**étude préliminaire de faisabilité** de l'instrument d'évaluation. Huit enseignants ont observé et évalué un ou deux élève(s) de leur classe. Au total, neuf enfants (parmi lesquels on compte 5 TV et 4 TSA) ont été évalués. D'après les résultats obtenus pour ces dix grilles, nous avons effectué des statistiques descriptives.

Afin de valider ou d'invalider nos hypothèses initiales, il convient de les confronter aux résultats obtenus et de les interpréter en prenant en considération les biais méthodologiques et la faible valeur statistique de notre échantillon.

2. Interprétation des résultats de l'étude préliminaire de faisabilité

2.1. Fidélité inter-observateurs selon le niveau d'expertise

On s'attendait à obtenir une bonne fidélité inter-observateurs en estimant la concordance entre deux évaluations sur un même sujet, par deux évaluateurs différents (un novice et un expert). On escomptait une discordance de cotation inférieure à 10% entre les deux enseignants. Or, les résultats décrits précédemment ont mis en évidence une fidélité inter-observateurs insuffisante, même lorsque nous avons tenté de maîtriser la variable concernant

l'incompréhension des items.

On suppose que plusieurs paramètres, autres que le niveau d'expertise, pourraient être à l'origine de la discordance importante entre les deux juges :

- Les différences d'investissement et de rigueur dans l'observation, l'analyse des comportements de l'enfant et la complétion de la grille
- D'éventuelles difficultés à coter, pour les enseignants (attribuables à un manque de connaissances théoriques et de repères développementaux à ce sujet)
- Le manque de sensibilité des critères de notation et des items
- Le profil pragmatique atypique de l'enfant TSA, plus difficile à évaluer par un novice

Il est donc difficile de savoir si les différences de cotation sont imputables à l'expérience de l'évaluateur tel que le soulevait l'hypothèse 1.

Toutefois, il est intéressant de confronter nos résultats aux données de la littérature pour tenter de les expliquer.

Les items en rapport avec l'**intentionnalité et la fonctionnalité du discours** présentent un niveau de fiabilité inter-juges très insuffisant. Pourtant, il est admis que l'on peut atteindre une fiabilité élevée dans l'évaluation de l'intention de communication et des actes de langage (Adams, 2002). Ces attestations sont néanmoins à nuancer car elles concernent un système de codage particulier, celui établi par Fey, qui consiste à caractériser l'enfant comme étant par exemple un communicateur assertif, ou non réactif. De plus, ce procédé de notation ne concerne pas des évaluateurs non experts de la pragmatique et ne relève pas d'un jugement de l'aspect adapté/inadapté des comportements. Il est donc possible que notre instrument de mesure, tel qu'il a été initialement élaboré, ne permette pas de parvenir à un bon niveau de fiabilité inter-juges comme c'est le cas pour le système de codage des demandes et actes de langage construit par Fey (décrit dans Adams, 2002). Toutefois, notre effectif est faible et il se pourrait que sur un échantillon plus grand, nos résultats révèlent une bonne fiabilité.

On obtient une bonne fiabilité inter-évaluateurs uniquement pour la rubrique « **Structure de l'échange et interaction** » (discordance de 0%, c'est-à-dire jamais plus d'un point d'écart entre la notation des deux juges). Cette catégorie d'items concerne la réactivité et l'initiation du discours, la réparation conversationnelle et le tour de parole dans l'échange. Or, dans la revue de littérature, nous avons vu que l'analyse de la prise en considération du tour de parole dans l'interaction en milieu naturel était difficile car elle présentait d'importantes variations inter-individuelles (Adams, 2002). Nos résultats viennent contredire ces propos et tendent à

démontrer qu'il serait possible pour les enseignants de juger, comme adaptée ou inadaptée, la prise en compte des tours de parole, quoique variable en fonction des enfants et de leur personnalité. Ces résultats seraient à confirmer sur un échantillon plus conséquent afin de savoir s'ils relèvent de la spécificité des enseignants qui ont répondu à notre appel.

La fiabilité des mesures concernant la **compréhension des aspects pragmatiques** est insuffisante. Cela est cohérent avec les éléments évoqués en partie théorique. Il serait donc préférable de retirer cette rubrique de notre outil et d'utiliser des tâches semi-structurées (Adams, 2002) ou des épreuves standardisées, pour cet axe d'évaluation. Toutefois, il n'existe pas de tels tests pour évaluer la référence, les inférences, la cognition sociale (émotions, théorie de l'esprit, expressions idiomatiques, gestes sociaux) en réception, chez les enfants de 3 à 5 ans 11 mois.

De même, les items relatifs à **l'organisation du discours et son contenu** (gestion du sujet de conversation et cohérence du discours) présentent une fiabilité inter-juges cohérente avec les données de la littérature. Nous avons vu, en effet, que les données relatives au sujet du discours étaient difficilement évaluables en raison de leur variabilité en contexte naturel (Brinton, Fujiki, d'après Adams, 2002). Aussi, nous pouvons confirmer que la cohérence du discours est une variable peu fiable dans l'évaluation, comme le supposait Adams (2002).

2.2. Fidélité inter-observateurs selon le profil de l'enfant évalué

L'hypothèse formulée concernant la capacité des enseignants à retranscrire de manière consensuelle les difficultés pragmatiques, chez un enfant TSA, ne peut pas être validée compte tenu de l'échantillon constitué. On peut néanmoins supposer qu'on aurait obtenu une différence de notation entre les enseignants novices et experts, étant donnée l'expérience nécessaire pour comprendre les problématiques relatives à l'autisme. En effet, le manque d'enseignements théoriques, concernant les TSA, durant leur cursus universitaire⁸, a une conséquence sur la conception de l'autisme que se feraient certains enseignants (Helps et al., 1999). Toutefois, malgré les lacunes manifestes, il semblerait que ce qui n'est pas acquis lors de la formation des enseignants concernant les élèves en difficultés (et notamment les élèves avec TSA), l'est avec l'expérience (Ruel et al., 2014). Les enseignants gagneraient en savoirs et compréhension de l'autisme par suite de recherches personnelles et de dialogue avec les parents et les autres professionnels. Jusqu'il y a peu de temps, les élèves présentant un TSA

⁸ Il convient d'émettre une réserve quant à ces données, qui concernent des enseignants anglais et un cursus de formation datant des années 1990, mais qui demeurent d'actualité et sont applicables aux enseignants français

étaient relativement rares en milieu scolaire, mais depuis la loi de refondation de l'école de 2013 et le troisième plan autisme, les enseignants « doivent » prendre en compte ces élèves à l'école ordinaire et, de fait, apprendre à les observer davantage pour s'y adapter.

2.3. Compréhensibilité des items et niveau d'entendement des enseignants

Nous avons supposé pouvoir obtenir un niveau acceptable (supérieur ou égal à 80%) de compréhension des items, par les enseignants évaluateurs. De prime abord, les résultats obtenus invalident cette hypothèse. En effet, on a pu noter que les items étaient compris en moyenne à 76% de leur potentiel. Nous avons admis que seulement 65% des enseignants présentaient un bon niveau d'entendement des items.

Néanmoins, notre méthode d'analyse des données concernant la clarté et la compréhensibilité des items comporte d'importants biais liés à la qualité et la quantité de commentaires rédigés par les évaluateurs (qui nous permettaient de juger du niveau d'entendement). Il est, de fait, difficile de tirer des conclusions fiables quant à la compréhension réelle des items d'après les données recueillies, pour plusieurs raisons :

- La méthode employée pour établir le niveau d'entendement est subjective
- Les commentaires ne traduisent pas toujours la compréhension réelle des items : certains commentaires ne sont pas suffisamment précis pour permettre de juger de la compréhension. Ce n'est donc pas parce que le commentaire laisse paraître une incompréhension que l'enseignant n'a pas eu accès au sens de l'item. Et inversement.
- La grille a parfois été complétée avec peu de rigueur (par manque de temps et d'investissement de la part de certains enseignants). Les commentaires ne sont alors pas représentatifs du réel potentiel de compréhension des évaluateurs.

Aussi, il est difficile de tirer des conclusions à partir des résultats, en raison de leur caractère hétérogène. On a pu noter qu'une enseignante (E6) avait obtenu un niveau d'entendement nettement meilleur que celui de ses collègues. Elle a compris parfaitement 78% des items (contre 0 à 60% pour ses collègues). Ses remarques étaient tout à fait à propos. On a relevé une absence de commentaire rédigé seulement pour 6 items (contre 17 à 82 chez les autres évaluateurs). Elle a par ailleurs montré un grand intérêt pour l'étude (cf. partie 2.4. *Acceptabilité du format de l'instrument de mesure*). On peut supposer que cette enseignante ait effectué l'évaluation avec plus d'implication et d'exigence que les autres sujets. Il semblerait qu'il existe un lien entre le taux de compréhension des items et le nombre d'abstentions dans la rédaction de commentaires. Effectivement, il apparaît que moins il y a

de descriptions rédigées, moins le niveau d'entendement est élevé, et inversement. Les différences de niveau de compréhension des items pourraient donc s'expliquer par l'intérêt porté à l'évaluation par les enseignants, leur rigueur et l'investissement engagé dans la complétion de la grille.

La différence de résultats pour cette enseignante pourrait également être imputable à son profil et notamment à sa formation antérieure d'assistante sociale. De fait, elle pourrait être davantage sensibilisée aux problématiques du handicap, en comparaison aux autres évaluateurs.

Certes, nous avons obtenu des résultats divergents quant à la bonne compréhension des items. Cependant, on peut remarquer que certains énoncés ont été incompris par une grande majorité des enseignants. Il est intéressant de chercher à connaître les motifs de l'incompréhension et donc les limites de ces items afin de les améliorer en vue d'une version finale de l'outil d'évaluation.

Tableau 15 – Limites des items incompris par une grande majorité d'évaluateurs

Item	Compétence pragmatique ciblée par l'item	Raison supposée de l'incompréhension	Amélioration possible
I13	Attirer l'attention sur une autre personne	?	Ajouter un exemple de comportement inadapté ?
I15	Demande d'action à quelqu'un impliquant un objet ou une autre personne	Précision de l'exemple	Insister sur l'implication d'un objet ou d'une autre personne en ajoutant un exemple plus précis
S3	Réactivité face aux actes verbaux	?	<i>Pas suffisamment de données pour déduire la raison de l'incompréhension</i>
A4	Adaptation du sujet de conversation à la situation de communication	Terminologie inadaptée et absence d'exemples	Remplacer « sujets de conversation » par « thèmes de conversation » et ajouter des exemples
A9	Adaptation et variation stylistique	Terminologie inadaptée	Remplacer « adapte la variation stylistique » par « adapte les mots et le style de son discours »

Pour conclure, les résultats mettent en évidence qu'il est possible d'obtenir un niveau d'entendement acceptable des items tels que nous les avons rédigés, si la grille est remplie avec sérieux et que l'enseignant y voit un intérêt. Ce n'est donc pas tellement la compréhension qui pose un problème mais plutôt l'investissement et la charge de travail que l'outil demande. Néanmoins, nos résultats nous permettent déjà de pouvoir améliorer certains items. Certes, il n'existe pas de norme de clarté, mais il convient de modifier les intitulés des items jusqu'à ce qu'ils soient les plus transparents possibles et respectent la loi

de modalité⁹, c'est-à-dire qu'ils soient clairs (dans le choix des mots, la complexité des phrases, l'absence d'ambiguïtés ...) et économes (chercher la formulation la plus directe et brève) (Maingueneau, 2016).

2.4. Acceptabilité du format de l'instrument de mesure

Notre hypothèse concernant l'acceptabilité du format et du temps de passation ne peut pas être validée de manière statistique puisque nous avons obtenu les retours de trois enseignantes seulement sur l'ensemble des participants. Néanmoins, nous avons vu que le format de l'instrument avait été jugé plutôt acceptable par la majorité de ces enseignantes.

Concernant **le temps de cotation et la charge de travail** demandés : même si seulement une enseignante, sur les trois interrogées, a jugé la charge de travail trop importante, il est clair que l'on n'obtient pas une bonne acceptabilité de l'outil à ce niveau compte tenu des difficultés à obtenir des retours de grilles (nombreux refus ou relances nécessaires). Les résultats décrits précédemment montrent qu'il est difficile pour les enseignants d'introduire dans leur pratique quotidienne une évaluation comme celle-ci. Il leur est d'usage d'utiliser préférentiellement des grilles, rapides à remplir, à compléter directement sur le temps de classe. Il semblerait que notre instrument de mesure comporte un nombre trop important d'items et que la rédaction d'une justification pour chacun d'eux soit trop laborieuse.

Concernant **la clarté des consignes et des items**, les résultats soulignent l'intérêt de conserver les exemples de comportements adaptés et inadaptés, qui semblent contribuer à la clarté des items. Les retours des enseignantes interrogées concernant la compréhensibilité des items concordent avec les résultats obtenus pour l'entendement des items. En effet, nous avons vu que certains items apparaissent comme redondants pour les enseignants (alors qu'ils n'évaluent pas les mêmes compétences). Ces données confirment bien que certaines subtilités ne sont pas perçues.

On peut également se demander si la définition de la pragmatique (dans la description de l'outil) est suffisamment claire et accessible aux enseignants puisqu'ils ont tendance à la réduire à la notion de communication.

Concernant **l'aptitude à coter** au regard du **bagage théorique** : les enseignantes ne déclarent

⁹ Une des lois du discours développées par Paul Grice

pas de difficultés dans la notation. Pourtant, on a pu relever des différences inter-juges importantes qui traduisent des différences de cotation entre les enseignants. Aussi, nous avons vu que la notation était la plupart du temps incohérente avec les compétences réelles des sujets évalués. Il est néanmoins difficile d'estimer la part de ce qui relève de l'aptitude à coter des enseignants dans ces résultats.

Afin de faciliter en partie la cotation, et comme suggéré par une des enseignantes, il serait pertinent de revoir le critère de notation « 0 », afin de différencier les comportements non observés des comportements absents. Cet intérêt a été souligné précédemment : un comportement non observé n'est pas forcément absent du registre de comportements de l'enfant (Prutting et Kirchner, 1987).

Concernant **l'intérêt de l'outil**, nous avons pu noter un consensus mais pour des raisons diverses selon les évaluateurs : facilitation du lien avec l'orthophoniste, compréhension des comportements de l'élève ou remise en question de sa pratique. Pour les enseignants n'ayant pas répondu à nos questions concernant l'acceptabilité de l'outil, ou ceux ayant refusé de participer à l'étude, on peut supposer une absence d'intérêt et de motivation. Afin de faire naître l'intérêt chez un maximum d'enseignants, il serait judicieux de réfléchir à une façon différente d'amener la démarche de coopération enseignant/orthophoniste. Peut-être faudrait-il modifier l'outil afin que l'enseignant puisse en tirer profit en termes d'axes de travail avec l'enfant. Aussi, il serait préférable d'introduire l'outil dans une relation horizontale, répondant à un besoin commun de l'orthophoniste et de l'enseignant, plutôt qu'un outil complémentaire au bilan orthophonique seulement.

Au sein des objectifs fixés par l'Education Nationale (cf. Bulletin Officiel en *Annexe 14*), certaines compétences à acquérir en cycle maternelle seraient de l'ordre des habiletés pragmatiques. Afin que les enseignants se sentent davantage concernés, il serait intéressant d'éclairer ce lien en faisant figurer ces objectifs éducatifs dans l'outil.

En vue d'améliorer le format de notre instrument de mesure, pour qu'il soit au plus près des possibilités pratiques, de l'intérêt des enseignants et des besoins de l'orthophoniste, il convient de s'interroger sur les outils couramment utilisés dans le partenariat entre professionnels paramédicaux et enseignants. Nous pouvons citer quelques outils à titre d'exemples (cf. tableau ci-dessous).

Tableau 16 – Exemples d’outils d’évaluation transmis aux enseignants par les professionnels paramédicaux

Outil	Sensory Profile School Companion	Questionnaire de Conners 3	BRIEF
Auteurs et date de publication	Dunn (2008)	Conners (2008)	Gioia et al. (2014)
Description	Profil sensoriel de l’enfant à l’école	Évaluation exhaustive et fiable du trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité	Inventaire d’évaluation comportementale des fonctions exécutives en milieu scolaire et/ou familial
Type d’évaluation	Normative	Normative	Normative
Temps de passation	30 minutes	10/20 minutes	10/15 minutes
Objectif	Mettre en place la collaboration ergothérapeute/enseignant : dresser le profil sensoriel de l’enfant et donner des pistes à destination des enseignants pour favoriser les apprentissages en fonction des entrées sensorielles efficaces	Estimer l’anxiété de l’enfant, sa capacité d’attention, son estime de lui-même et son taux d’hyperactivité éventuel	Disposer d’un profil précis des troubles pour orienter la prise en charge
Nombre d’items	62 items	Version courte : 41 items Version longue : 115 items	86 questions
Nombre de catégories d’items	3 domaines	-	8 échelles
Qualités métrologiques	4 catégories	Échelles de validité (Positive Impression, Negative Impression and Inconsistence Index)	Score d’incohérence et score de validité
Notation	Mettre une note entre 0 et 5	Mettre une note entre 0 et 3	<i>Pas d’information</i>

On remarque que les outils existants présentent un nombre d’items du même ordre que notre outil d’évaluation (une moyenne de 87 items). Toutefois, les items nécessitent seulement d’être cotés sur une échelle de notes. Ces grilles d’évaluation sont, de fait, bien plus rapides à compléter dans la mesure où il n’est pas demandé de rédiger une description pour chacun des items.

Il est clair que notre instrument de mesure présente un format idéal d’un point de vue théorique mais n’est pas adapté d’un point de vue pratique. À l’instar de la première version établie pour le profil de Dunn, bon nombre de comportements ne sont pas observés par les

enseignants, laissant les items vides. Les thérapeutes n'obtiennent alors pas les informations désirées concernant les compétences de l'enfant en classe. Il est donc nécessaire de réfléchir à une version plus adaptée, dans un format plus accessible (Dunn, 2008).

Concernant notre évaluation, il paraît intéressant de garder ce format, nécessitant une description des comportements observés. En effet, l'évaluation de la pragmatique est indissociable du contexte d'observation. Aussi, les commentaires permettent d'obtenir des éléments qualitatifs utiles dans l'élaboration d'un projet thérapeutique répondant aux besoins réels et fonctionnels du patient. Comme nous l'avons précédemment évoqué, il paraît intéressant que l'enseignant note les difficultés pragmatiques qui pourraient être néfastes pour la scolarité et le développement du langage et de la communication de l'élève (Halliday, 1969). On pourrait envisager de conserver ce format mais de proposer une version longue et une version courte, comme c'est le cas pour le Questionnaire de Connors. Peut-être serait-il possible de mettre en place une version de screening proposant un ou deux items par catégorie d'items ? Nous pourrions ensuite proposer d'approfondir l'évaluation des catégories présentant un faible résultat uniquement, avec la version longue.

Il est intéressant de noter qu'il existe une version de la BRIEF destinée aux enfants de 2 à 5 ans (BRIEF-P). Cette version est davantage à visée de prévention ou surveillance car il est difficile d'obtenir des éléments normatifs tant il existe de variabilité inter-individuelle à cet âge concernant les fonctions exécutives. Peut-être serait-il judicieux de donner à notre outil d'évaluation pragmatique une visée préventive ?

2.5. Différences inter-individuelles en fonction du profil et du niveau scolaire

A travers l'étude de faisabilité, on s'attendait à obtenir une sensibilité apparente sur un échantillon de 30 enfants. Or, nous avons obtenu un échantillon réduit de 9 enfants qui ne nous permet pas de juger de la sensibilité, même apparente, de l'outil de mesure.

On a pu noter des incohérences dans les résultats des différents sous-groupes (de niveau scolaire et de profil). A ce stade de notre démarche d'élaboration de l'outil, on ne peut pas savoir si les valeurs obtenues pour chaque sous-groupe relèvent véritablement des compétences des enfants observés. Il existe un nombre trop important de biais que nous avons déjà évoqués. De plus, nous avons vu qu'il existait une part importante de variabilité inter-individuelle qui pourrait expliquer, a minima, les différences observées (Adams, 2002). Toutefois, on a pu identifier une catégorie d'items plus discriminante que les autres (entre

TSA et TV). Il s'agit des items traduisant des capacités d'adaptation au contexte et à la situation de communication (catégorie A). Il est donc encore trop tôt pour se prononcer sur la sensibilité de notre grille. Cependant, les résultats nous donnent d'ores-et-déjà des informations concernant l'intérêt potentiel de conserver les items relatifs à l'adaptabilité au contexte (intérêt souligné par Dewart et Summers en 1995).

2.6. Capacité des enseignants à observer et retranscrire les lacunes pragmatiques

Nous avons émis l'hypothèse que la grande majorité des évaluateurs serait capable de retranscrire les incompétences pragmatiques des enfants observés. Toutefois, les enseignants ont noté seulement 52% des items de manière cohérente avec l'âge d'acquisition de la compétence ciblée (en contrôlant la variable de compréhension de l'item). Ce n'est pas suffisant pour conclure que la notation des enseignants (par le biais de notre outil de mesure) est suffisamment précise pour traduire des lacunes pragmatiques des enfants.

Ces résultats rejoignent les résultats concernant les scores pour les enfants avec TSA. En effet, on suppose que les enfants avec TSA présentent des lacunes pragmatiques. Or, leurs scores ne sont pas significativement plus bas que ceux des enfants tout-venants. Aussi, de manière générale, selon Helps et al (1999), les enseignants auraient tendance à évaluer à la hausse les capacités des enfants présentant un TSA.

De la même façon que pour les hypothèses précédentes, il est difficile de tirer des conclusions certaines de ces résultats. Des réserves doivent être émises concernant les biais de compréhension des items, d'expérience professionnelle, de manque de connaissances théoriques. Aussi, on peut supposer que la période d'observation initialement prévue n'ait pas été respectée par certains évaluateurs. Ainsi, les enseignants concernés ont pu juger un comportement « toujours adapté » à défaut d'avoir été confrontés à une variabilité de contextes pour lesquels le comportement n'était pas systématiquement adapté. De fait, on imagine que les comportements ont été surévalués par rapport au niveau réel, correspondant au stade de développement de l'enfant.

L'hypothèse la plus probable pouvant expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants à faire apparaître les lacunes pragmatiques relève du choix de la méthode d'évaluation. La pratique des enseignants, en termes d'évaluation, est différente de celle des orthophonistes. Selon une étude menée par Rastoin (2005), 51% des enseignants disent ne pas utiliser de critères pour évaluer leurs élèves. L'évaluation critériée n'est donc peut-être pas une méthode

usuelle pour les enseignants. Il est possible qu'avec l'évolution de l'évaluation par compétences (« évaluation des acquis de l'élève en référence au socle commun des compétences », cf. BO n°3 du 21 janvier 2016), les enseignants seront plus à même de réaliser de telles évaluations. Aussi, quand bien même les enseignants utilisent des grilles critériées, on peut supposer qu'ils évaluent l'élève par rapport au niveau attendu pour son âge. C'est-à-dire que la note maximale correspond à ce qui est escompté. Or, dans les évaluations critériées et autres tests utilisés en orthophonie, il est fréquent de trouver des items hors de portée de l'âge de l'enfant (notamment pour éviter les effets plancher et plafond). Il serait judicieux d'ajouter une note à ce propos dans la présentation de l'outil et les consignes d'évaluation afin d'expliquer aux enseignants qu'il est tout à fait normal que certaines habiletés ne soient pas acquises puisqu'elles sont d'âge de développement supérieur.

3. Analyse critique de l'étude : limites et perspectives d'amélioration

Ce mémoire offre une synthèse théorique des éléments à prendre en compte dans l'évaluation des habiletés pragmatiques de l'enfant de cycle maternelle. Il permet de proposer une préforme de l'évaluation critériée que nous avons initialement imaginée. Les résultats obtenus lors de la phase de prétest, concernant la faisabilité de cet outil, permettent de tirer les premières conclusions concernant les écueils à éviter, et les éléments pertinents à retenir pour une version définitive. Néanmoins, il paraît nécessaire de discuter les différentes limites de ce mémoire afin d'aborder cette étude avec recul et de dégager des perspectives de développement de l'outil d'évaluation.

La méthodologie de la phase de prétest que nous avons initialement prévue portait sur un échantillon de 30 enseignants. Nous avons envisagé de proposer des questionnaires ou entretiens pour s'assurer de la compréhension de chacun des items auprès des enseignants. Grâce à un échantillon suffisant, on suppose que cette méthodologie nous aurait permis de tirer les premières conclusions quant à la pertinence de l'utilisation d'une grille d'évaluation critériée, telle que nous l'avons conçue, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants de cycle maternelle. Or, nous avons rencontré d'importantes difficultés de recrutement de l'échantillon qui nous ont obligés à adapter la méthodologie. Cela a entraîné d'importants biais.

De plus, il semblerait que nous ayons été trop ambitieux concernant les objectifs de la recherche et que nous ayons sous-estimé les difficultés de mise en œuvre de la démarche

expérimentale. Les deux premières phases (proposition du modèle théorique et de l'instrument de mesure) manquent très certainement toutes deux d'approfondissement. On peut supposer que la phase de prétest soit un peu prématurée dans la démarche. En effet, faute d'un échantillon réduit et de biais méthodologiques, les résultats sont imprécis. Il existe un nombre important de variables à prendre en compte pour faire la distinction entre ce qui relève des qualités métrologiques de l'instrument de mesure et de son format, et de ce qui relève des capacités des enseignants à l'utiliser (au vu de leur intérêt, leur investissement, leur bagage théorique et leur regard porté sur l'enfant).

Ainsi il n'a pas été possible de répondre à tous nos questionnements et ainsi de montrer la pertinence de notre évaluation critériée, à la fois sur le fond et sur la forme ; et si la préforme de l'outil permet déjà d'obtenir des mesures fiables concernant les habiletés pragmatiques.

Les erreurs commises dans notre démarche, qui viennent d'être évoquées, ont entraîné un certain nombre de limites méthodologiques que nous allons passer en revue.

3.1. Méthodologie de la constitution du modèle théorique de référence

La première limite est la méthode utilisée dans l'établissement du modèle théorique de référence pour l'élaboration de notre outil d'évaluation. Ce modèle s'inscrit dans une recherche de consensus et d'exhaustivité d'après différentes théories issues de la littérature. Toutefois, nous avons vu qu'il existe peu de modèles stables concernant les habiletés pragmatiques. Aussi, il a été délicat de retenir, de ces modèles, ce qui relevait réellement des habiletés pragmatiques et d'en exclure les marqueurs de déviance et les prédicteurs des compétences pragmatiques, les habiletés impliquées dans la pragmatique et les déficits causaux de difficultés pragmatiques.

Qu'en-est-il donc de la fiabilité de notre modèle ? Il serait important de valider la fiabilité de notre proposition de modèle théorique en le soumettant à un panel d'experts qui pourrait être composé de linguistes, psychologues et orthophonistes fins connaisseurs de la pragmatique.

3.2. Elaboration de l'instrument de mesure

Comme nous l'avons souligné dans l'interprétation de nos résultats, l'outil d'évaluation critériée ébauché présente également des limites concernant :

- La structure des items avec notamment l'absence d'exemples pour certains items, qui

peut constituer un biais dans l'évaluation de la compétence

- La formulation des items
- Les critères de notation (notamment le critère « 0 » qui ne permet pas de différencier les comportements absents du potentiel de l'enfant des comportements non observés)

Les résultats que nous avons obtenus permettent déjà de mettre en évidence des items à modifier et des adaptations à réaliser concernant le format de l'outil. Nous pourrions par exemple nous servir des observations rédigées par les enseignants pour constituer les exemples de comportements adaptés et inadaptés, afin qu'ils soient au plus proches de leur quotidien.

La rédaction des items pose un certain nombre de difficultés concernant les choix de formulation. L'instrument de mesure nécessiterait donc d'être retravaillé en collaboration avec un groupe d'enseignants afin d'adapter la rédaction des items à leurs connaissances concernant les habiletés pragmatiques.

3.3. Constitution de l'échantillon

La troisième limite réside dans le faible échantillon que nous avons pu obtenir. Il ne nous a pas permis d'effectuer de statistiques inférentielles et donc de tirer de généralisations fiables. Il paraît intéressant de se demander pourquoi nous avons rencontré de telles difficultés dans le recrutement des enseignants et des stagiaires. Il semblerait qu'elles résultent en grande partie du format de la grille, qui demande du temps et un investissement trop important. Aussi, les enseignants ne se sont pas suffisamment sentis concernés pour s'investir dans cette étude. Il conviendrait donc de revoir le format de l'outil pour qu'il soit plus accessible et permette à l'enseignant d'en retirer des pistes éducatives. Ainsi, nous pourrions toucher davantage d'enseignants et permettre de réaliser une étude plus conséquente.

3.4. Méthode employée dans l'étude de faisabilité

La quatrième limite vient du fait que la méthode employée dans l'étude de faisabilité a dû être modifiée à la suite des difficultés de constitution de l'échantillon. Ainsi cette démarche a été particulièrement délicate à établir, entraînant d'importantes fragilités méthodologiques. Cette méthode nous donne de riches observations qui pourront nous être utiles pour développer notre outil d'évaluation, mais elle ne nous a pas permis de réaliser d'étude statistique.

Pour un projet plus ambitieux, il conviendrait de reprendre le développement de notre outil en quatre temps (qui pourraient faire l'objet de quatre mémoires successifs) :

- 1) Valider le modèle théorique que nous avons construit en le soumettant à un panel d'experts (à travers une méthode Delphi)
- 2) Mener des entretiens auprès d'un large échantillon de professionnels :
 - D'orthophonistes : pour connaître leurs besoins réels concernant l'évaluation de la pragmatique chez les enfants de 3 à 5 ans 11 mois
 - D'enseignants : concernant leurs besoins, intérêts et possibilités d'usage d'un tel outil au sein de leur pratiqueet réviser le cahier des charges de l'instrument de mesure, selon les résultats obtenus, pour qu'il se rapproche au plus près de son contexte d'utilisation et des acteurs en jeu
- 3) Modifier la préforme de l'outil d'évaluation critériée (au regard du cahier des charges adapté et du modèle théorique validé) en collaboration avec un groupe d'enseignants, et d'étudiants en dernière année de cursus à l'INSPE, afin de reformuler les items pour qu'ils soient les plus adaptés possibles
- 4) Mener une étude de validation statistique de cette nouvelle version de l'outil

4. Apports de cette étude dans la pratique orthophonique

Certes, l'objectif de ce présent mémoire n'était pas de fournir un outil d'évaluation critériée définitif et fonctionnel aux orthophonistes. Pour l'heure, il n'y a pas d'intérêt à utiliser l'outil tel quel, puisqu'il est encore en phase de construction. Il n'en reste pas moins que ce mémoire offre une riche documentation sur le plan théorique et une trame d'observation pour les orthophonistes désireux d'évaluer les habiletés pragmatiques chez des patients de 3 à 5 ans 11 mois. On pourrait tout à fait envisager d'utiliser la liste des comportements à observer (présentée en Annexe 8) afin de se constituer une trame, et d'évaluer chacun des comportements grâce aux critères de cotation établis dans notre outil. De la même façon, cette trame pourrait servir de support pour constituer une ligne de base afin d'évaluer l'efficacité d'une intervention orthophonique portant sur la pragmatique.

Cette étude pourrait permettre d'éclairer les orthophonistes sur l'intérêt de travailler conjointement avec les enseignants dans la prise en charge des troubles pragmatiques, pour deux raisons :

- Les enseignants sont désireux d'établir un dialogue et des échanges d'informations

concernant l'enfant

- Les compétences pragmatiques font partie intégrante des objectifs scolaires du cycle de maternelle. Il paraît donc intéressant de mettre en place un projet d'accompagnement pluriprofessionnel des enfants présentant des difficultés pragmatiques

Ce mémoire a aussi l'avantage de mettre en avant les écueils et difficultés dans la collaboration enseignant/orthophoniste. Certes, l'implication des enseignants dans l'observation des compétences pragmatiques au sein de la classe paraît judicieuse (Dewart et Summers, 1995 ; Bernicot, 2005), mais elle est en réalité difficile à obtenir d'un point de vue pratique (notamment pour les diverses raisons que nous avons exposées dans ce mémoire). Comme suggéré précédemment, il serait intéressant que les orthophonistes et les enseignants se questionnent concernant les possibilités d'un travail conjoint (dans le cadre des troubles pragmatiques mais aussi plus largement, dans le cadre de difficultés de langage, de communication ou dans les apprentissages).

L'étude questionne les pratiques actuelles des orthophonistes et des professionnels paramédicaux concernant le recueil de données auprès des enseignants dans une démarche d'évaluation du patient. De notre point de vue, ces pratiques semblent s'inscrire dans une relation verticale au sein de laquelle l'enseignant ne retire pas toujours de bénéfice direct pour sa pratique. Cette différence de position dans le partenariat pourrait avoir un impact conséquent sur l'intérêt que les enseignants portent sur les outils proposés. De fait, elle pourrait être contre-productive et ne pas permettre aux professionnels de santé de recueillir les données dont ils ont besoin.

Ne serait-il pas judicieux d'établir des outils adaptés à la réalité clinique de chacun, permettant un apport aux deux acteurs en jeu ? Ne pourrait-on pas réfléchir à une façon d'établir un réel partenariat, dans une relation horizontale, entre soignants et professionnels de l'éducation, dans l'intérêt des patients ?

CONCLUSION

L'étude de la pragmatique représente un intérêt particulier en orthophonie, dans le cadre du bilan ou de l'élaboration d'un projet thérapeutique ciblé. L'évaluation des habiletés pragmatiques est d'autant plus pertinente chez l'enfant d'âge préscolaire, d'un point de vue développemental et concernant la répercussion fonctionnelle, d'éventuelles difficultés pragmatiques, sur le développement de la communication, du langage et des apprentissages scolaires. Or, les habiletés pragmatiques sont difficilement observables dans le cadre de la relation duelle qu'offre le bilan orthophonique.

Il nous paraissait intéressant de nous interroger sur la possibilité d'évaluer la pragmatique dans un contexte naturel, tel que l'école. L'objectif principal de ce mémoire était de **mener une étude préparatoire afin de créer, à plus long terme, un outil d'évaluation critériée, mettant à contribution les enseignants, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle, et ainsi compléter et affiner le bilan orthophonique**. Nous souhaitons proposer une préforme destinée à subir des modifications ultérieures (dans le cadre de prochains mémoires par exemple).

Pour atteindre notre objectif, nous avons débuté par une **phase de conception** qui a permis la réalisation d'un **cahier des charges** et la création d'un **modèle théorique** sur lesquels nous appuyer pour élaborer une **préforme de l'instrument de mesure** en **phase d'élaboration**. Enfin, pour tester la pertinence de notre outil et ainsi répondre à notre hypothèse principale, nous avons mené la **phase de prétest** consistant en l'**étude préliminaire de faisabilité** de l'instrument d'évaluation. Nous avons analysé les résultats de grilles de huit enseignants ayant observé et évalué un ou deux élève(s) de leur classe.

Il n'a pas été possible de vérifier l'ensemble de nos hypothèses portant sur la phase de prétest et ainsi de montrer la pertinence de notre évaluation critériée, à la fois sur le fond et sur la forme ; et si la préforme de l'outil permettait déjà d'obtenir des mesures fiables concernant les habiletés pragmatiques. La méthodologie a dû être modifiée à la suite des difficultés de constitution de l'échantillon. Ainsi cette démarche a été particulièrement délicate à établir, entraînant d'importantes fragilités méthodologiques. Aussi, il semblerait que nous ayons été trop ambitieux concernant les objectifs de l'étude et que nous ayons sous-estimé les difficultés pratiques de la démarche expérimentale.

Nous reconnaissons les **approximations méthodologiques** de cette étude ; toutefois, ce mémoire répond aux objectifs principaux que nous nous étions fixés. Il **offre une synthèse théorique** concernant l'évaluation pragmatique chez l'enfant d'âge préscolaire, et **propose une première forme d'évaluation critériée**. Cette préforme peut déjà constituer une trame d'observation intéressante en clinique pour tout orthophoniste désireux d'évaluer les habiletés pragmatiques de ses patients. Aussi, elle constitue une base considérable en vue de développer l'instrument de mesure.

Notre étude a l'avantage de **mettre en avant les écueils et les éléments pertinents à conserver en vue de faire évoluer l'outil de mesure** jusqu'à une version définitive.

Pour un projet plus ambitieux, il semble crucial de **poursuivre le développement de notre outil, dans le cadre de plusieurs mémoires successifs, en respectant des étapes intermédiaires**. Il conviendrait dans un premier temps de valider le modèle théorique en le soumettant à un panel d'experts. Puis, il serait important de mener des entretiens auprès d'un large échantillon de professionnels : d'orthophonistes, pour connaître leurs besoins réels concernant l'évaluation de la pragmatique chez les enfants de 3 à 5 ans 11 mois ; et d'enseignants, concernant leurs besoins, intérêts et possibilités d'utilisation d'un tel outil au sein de leur pratique. A partir de ces entretiens, nous pourrions réviser le cahier des charges de l'instrument de mesure, pour qu'il soit concordant avec son contexte d'utilisation et les acteurs en jeu. Enfin, nous pourrions modifier l'outil d'évaluation critériée (au regard du cahier des charges adapté et du modèle théorique validé) en collaboration avec un groupe d'enseignants, et d'étudiants en dernière année de cursus à l'INSPE, afin d'adapter la formulation des items. L'étude de validation statistique serait menée en dernier lieu.

Enfin, au-delà de proposer un instrument de mesure, cette étude pourrait permettre de questionner et d'éclairer les orthophonistes sur l'intérêt et aussi les difficultés potentielles d'un travail conjoint avec les enseignants dans la prise en charge des troubles pragmatiques et plus généralement des troubles de la communication, du langage et des apprentissages.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, C. (2002). Practitioner Review : The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 973-987
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.) Paris : Masson, Elsevier
- Armengaud, F. (2007). La pragmatique : Introduction. Paris : Que sais-je ?
- Bates, E. (1976). Language and Context : The Acquisition of Pragmatics. New York : Academic Press
- Bernicot, J. (2005). 8. Le développement pragmatique chez l'enfant. In : Bernadette Piérart éd., *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?* (145-159). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur
- Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M., Musiol, M. (2002) Pragmatique et psychologie. Presses Universitaires de Nancy, Langage-cognition-interaction, 13-32 ; 215-236 ; 362
- Bishop, D.V.M., Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263
- Bishop, D.V.M., et al. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment : Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199
- Botting, N., Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic Language Impairment without Autism : The Children in Question. *Autism*, 3(4), 371-396
- Bowen, C. (2011). Informations for families : Semantic and Pragmatic Difficulties. Visible sur : <http://www/speech-language-therapy.com>
- Bracops, M. (2010). Introduction. In : Bracops, M. Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée (15-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur
- Brinton, B., Fujiki, M. Powell, J.M. (1997). The Ability of Children With Language Impairment to Manipulate Topic in a Structured Task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 3-11
- Burton, K. (2006). Designing criterion-referenced assessment. *Journal of Learning Design*, 1(2), 73-82
- Clifford, R. (2016). A rationale for criterion-referenced profil testing. *Foreign Language Annals*, 49, 224-234
- Dewart, H., Summers, S. (1995). The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children : Manual
- Dhamoune, S. Et al. (2016). *L'évaluation du langage oral chez l'enfant*. Louvain-la-Neuve,

Belgique: De Boeck Supérieur

Dunn, W. (2008). Harnessing Teacher's Wisdom for Evidence-Based Practice : Standardization Data from the Sensory Profile School Companion. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(3), 206–214

Duval, C. et al. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41-51

Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation orthophonique*, 246, 73-85

Goldin-Meadow, S., Singer, M.A. (2003). From Children's Hands to Adults Ears : Gesture's Role in the Learning Process. *Developmental Psychology*, 39, 509-520

Grégoire, J., Laveault, D. (2014). L'évaluation critériée. In Grégoire, J., Laveault, D., *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3^e éd., p. 24-30). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Guidetti, M. (2002). The emergence of pragmatics : forms and functions of conventional gestures in young French children. *First Language*, 22, 265-285

Guidetti, M. (2006). Contextes et pragmatique développementale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 129-130, 175-188

Guidetti, M. (2011). La communication gestuelle chez le jeune enfant : prérequis et/ou précurseur du langage ? *Rééducation orthophonique*, 246

Guidetti, M., Nicoladis, E. (2008). Introduction to Special Issue : Gestures and communicative development. *First language*, 28 (2), 107-116

Halliday, M. A. K. (1969). Relevant models of language. *Educational Review*, 22(1), 26–37

Halliday, M.A.K. (1971). Language in a social perspective. *Educational Review*, 23(3), 165–188

Helps, S., Newson-Davis, I.C., Callias, M. (1999). Autism : the teacher's view. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 3(3), 287-298

Hogrefe (2014) BRIEF : inventaire d'évaluation comportementale des fonctions exécutives. Visible sur : <https://www.hogrefe.fr/produit/brief-inventaire-devaluation-comportementale-des-fonctions-executives/>

Hyter, Y.D. (2017). Pragmatic Assessment and Intervention in Children. *Perspectives in Pragmatics, Philosophy, Psychology*, 11 (19), 493-526

Klecan-Aker, J.S., Colson, K. (2009). Criterion-referenced assessment for language organization : an exemple of Evidence-Based Practice, *Forum of Public Policy*

Klecan-Aker, J.S., Lopez, B. (1984). A clinical taxonomy for the categorization of pragmatic language functions in normal preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 17, 121-131

Kleiber, G. (1982). Les différentes conceptions de la pragmatique ou pragmatique où es-tu ? *L'information Grammaticale*, 12, 3-8

Lafortune, L., Saint-Pierre, L., Martin, D., (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. In : Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudin, P-A., et al. *Pédagogie et psychologie des émotions* (4, pp. 87-118). Presses de l'Université du Québec

Landa, R.J. (2005). Assessment of Social Communication Skills in reschoolers. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11, 247-252

Laval, V., Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49, 121-130

Leinonen, E., Smith, B.R., (1994). Appropriacy judgements and pragmatic performance. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 77-84

Livoir-Petersen, M.F. (1984). Liste des fonctions de communication adaptée de Wetherby et Prutting (1984). Visible sur : https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Formations/Actes_de_formation/Liste_W_P.pdf

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

Maingueneau, D. (2016). Chapitre 2. Les lois du discours. Dans : Maingueneau, D., *Analyser les textes de communication* (p. 23-33). Paris : Armand Colin.

Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221

Ninio, A., Snow, C.E. (1996). *Pragmatic Development*, 3-12. Boulder, Colorado : Westview Press

Pons, F., Doudin, P-A., Harris, P.L., et al (2005). La compréhension des émotions : entre affect et intellect. In : Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudin, P-A., et al. *Pédagogie et psychologie des émotions* (8, pp. 183-206). Presses de l'Université du Québec

Portail Enfance, Université de Montréal (2014). Fiche descriptive, outil d'évaluation pédiatrique, Conners 3rd Edition. Visible sur : http://www.portailenfance.ca/wp/wp-content/uploads/2015/09/CONNERS-3_VG.pdf

Pragmatique. (2012). Dans *CNRTL* (TLFi). Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/pragmatique>

Prutting, C., Kirchner, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119

Rastoin, H., (2005). L'évaluation en maternelle (Mémoire de master 1 de Sciences de l'éducation), Université de Provence.

Rondal, J.A., Seron, X. (2003). Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation (139-140). Liège : Pierre Margada Editeur

Roth, F., Spekman, N. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children. *Journal of Speech*

and Hearing Disorders, 49, 2-17

Ruel, M.P., Poirier, N., Japel, C. (2014). La perception d'enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). *Revue de psychoéducation, 43*(2), 37-61

Yont, K.M., Hewitt, L.E., Miccio A.W. (2000). A Coding System for Describing Conversational Breakdowns in Preschool Children. *Speech-Language Pathology, 9*(4), 300-309

ANNEXES

Table des annexes

- **Annexe 1** : Modèle de Roth et Spekman (1984)
- **Annexe 2** : Modèle de Dewart et Summers (1995)
- **Annexe 3** : Modèle d'Adams (2002)
- **Annexe 4** : Modèle de Hyter (2017)
- **Annexe 5** : Liste des fonctions de communication (Livoir-Petersen, 1984)
- **Annexe 6** : Documents d'appel à participation
- **Annexe 7** : Document de demande d'autorisation parentale
- **Annexe 8** : Fiche de correspondance des items avec le modèle théorique
- **Annexe 9** : Grille d'Evaluation des Habiletés Pragmatiques
- **Annexe 10** : Fiche d'informations concernant l'évaluateur et l'élève
- **Annexe 11** : Echantillon d'items contrôles pour le test de validité apparente
- **Annexe 12** : Détail du niveau d'entendement pour chaque item
- **Annexe 13** : Détail de l'échantillon d'enfants et de leurs scores
- **Annexe 14** : Compétences attendues en fin de maternelle, pouvant relever d'habiletés pragmatiques

Annexe 1 – Evaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant (d'après Roth et Spekman, 1984) :

Domaines observés	Axes d'observation	Observation des comportements verbaux et non-verbaux
Intentions de communication	Types d'intentions	Actes de langage
	Formes d'intentions	Verbal
		Non-verbal
		Paraverbal
Présumée	Informativité	-
	Prise en compte du contexte social et adaptation	-
Organisation du discours	Discours sociaux	Discours adressé
		Routines verbales
	Discours non sociaux	Monologue
		Chansons
		Poèmes
		Jeux sonores individuels
		Discours narratif pour soi
	Tour de rôle et temps de parole	Présence de tour de rôle
		Techniques employées pour l'allocation du tour
		Place dans l'échange
	Initiation de la conversation	Initiative
		Mise en place de stratégies : ▪ Appel ▪ Contact visuel ▪ Distance interpersonnelle
		Prise de conscience du résultat de ses stratégies d'initiation (réussite ou échec)
	Maintien de la conversation	Maintien seul (répétition et réponse aux questions) ?
		Maintien avec ajout d'informations ?
		Utilisation du paraverbal (ex : hmm, ok)
		Utilisation du non verbal (ex : hochements de tête, expression faciale)
		Questions
		Demande de clarification, répétition (ex : hein ? pourquoi ?)
	Echanges sur un sujet	Remarques hors-sujet ?
		Difficultés à changer de sujet ?
	Fin de conversation/sujet	Stratégies appropriées ?
		Moment de fin adéquat ?
	Réparation de communication	Cause de la cassure de communication : ▪ Articulation et intelligibilité ▪ Volume ▪ Complétude d'information ▪ Degré de complexité ▪ Convenance ▪ Pertinence ▪ Présence ou absence d'attention conjointe
		Tentative de réparation : ▪ Présence ou absence ?
		Initiation de la réparation

		Stratégie de réparation : ▪ Reformulation linguistique ? ▪ Répétition ? ▪ Confirmation ? ▪ Spécification ? ▪ Elaboration ? ▪ Paralinguistique ?
		Résultats de la réparation

Annexe 2 – Evaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant (d'après Dewart et Summers, 1995) :

Domaines observés	Axes d'observation
Fonctions de communication	Attention dirigée
	Demande
	Refus
	Salutation
	Expression de soi et affirmation de soi
	Dénomination
	Commentaire
	Information
	Donner des instructions (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Narration (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Humour (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Expression des émotions (<i>à partir de 5 ans</i>)
Réponse à la communication	Attention
	Intérêt dans l'interaction
	Compréhension des gestes
	Reconnaissance de l'énoncé précédent
	Compréhension des intentions de l'interlocuteur
	Anticipation
	Réponse avec amusement
	Réponse au « non » et négociation
	Compréhension de demandes indirectes (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Expressions idiomatiques (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Sarcasme (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Conscience métalinguistique (<i>à partir de 5 ans</i>)
Interaction et conversation	Participation à l'interaction
	Initiation de l'interaction
	Maintien d'une interaction ou d'une conversation
	Rupture de conversation
	Réparation de rupture de conversation
	Demande de reformulation
	Fin d'interaction
	Suspension de conversation
	Rejoindre une conversation
	Intérêt dans l'interaction (<i>à partir de 5 ans</i>)
Variations contextuelles	Présumée et savoir partagé (<i>à partir de 5 ans</i>)
	Personne
	Situation
	Temps
	Sujet
	Livre en tant que contexte de communication
	Utilisation du langage dans le jeu
	Interactions entre pairs
	Conformité aux conventions sociales

Annexe 3 – Evaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant (d'après Adams, 2002) :

Domaines observés	Axes d'observation	Observation des comportements verbaux et non-verbaux
Intention de communication et actes de langage	Intentionnalité (Roth et Spekman)	-
	Demandes (Fey, selon Adams)	-
	Actes de confiance (Fey, selon Adams)	-
	Actes performatifs (Fey, selon Adams)	-
Réactivité et initiation dans le discours : structure de l'échange	Réactivité face aux actes verbaux (Bishop)	-
	Réactivité face aux actes non verbaux (Bishop)	-
	Proportion d'initiation par rapport au nombre d'actes de langage dans le discours (Bishop et Adams)	-
	Proportion de réponse par rapport au nombre d'actes de langage dans le discours (Bishop et Adams)	-
Réparations conversationnelles	Tour de rôle dans l'échange (Adams)	Prise en compte des aspects prosodiques
		Prise en compte des aspects linguistiques
		Prise en compte des aspects non-verbaux
		Prise en compte des aspects visuels
	Présence de pannes de conversations (Yont et al)	Infos supplémentaires nécessaires
		Infos plus sophistiquées nécessaires
		Défaut de compréhension
		Défaut d'intelligibilité
	Réparation ou non réparation (Fujiki et al)	-
Cohésion du discours	Marqueurs linguistiques de cohésion du discours (Adams)	Le référent est récupérable dans le contexte linguistique (anaphore) (Adams et Bishop)
		Le référent est récupérable dans le contexte de situation (référence exophorique) (Adams et Bishop)
		Le référent est ambigu ou irrécupérable (Adams et Bishop)
Sujet du discours (Adams)	Gestion du sujet dans le discours (Brinton et Fujiki)	Introduction du sujet (Adams)
		Poursuite du sujet (Adams)
		Changement de sujet (Adams)
		Liaison de sujets (Adams)
		Recyclage de sujets (sujets anciens réutilisés) (Adams)
		Réintroduction du sujet (Adams)
Cohérence du discours	Discours manquant de pertinence	-
	Dérivation du sujet	-
	Manque d'élaboration	-
	Omission d'événements dans les séquences racontées	-
Compréhension de la pragmatique	Référence	Compréhension du message
		Détection de l'ambiguïté
	Inférence	-
	Compréhension d'expressions idiomatiques	-

Annexe 4 – Evaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant (d'après Hyter, 2017) :

Domaines observés	Axes d'observation	Observation des comportements verbaux et non-verbaux
Habiletés communicatives	Compétences en communication non-verbale	Paralinguistiques (prosodie)
		Extralinguistiques ▪ Kinésie ▪ Gestuelle ▪ Proxémie
Habiletés langagières	Actes de langage ou fonction de communication	Attention conjointe
		Actes assertifs
		Actes réactifs
	Genre du discours	Conversationnel
		Narratif
		Expositoire
	Compréhension	-
	Compétences d'organisation	Réciprocité
		Réparation
		Tour de parole
		Régie du sujet
		Cohésion
	Métapragmatique	Cohérence
		Inférences
	Syntaxe	Présumposée
	Sémantique	Organisation des mots dans la phrase
		Sens des mots et relations entre les mots
Cognition sociale	Savoir social et émotionnel	-
	Intersubjectivité, attention conjointe, référence conjointe	-
	Théorie de l'esprit	-
	Régulation émotionnelle (régulation des affects)	-
	Prise de perspective émotionnelle et cognitive	-
	Présumposée	Inférences
		Attribution de croyances
Habiletés cognitives	Fonctions exécutives	-
	Mémoire de travail	-
Compétences sociolinguistiques	Prise de perspective linguistique	-
	Switching code	-
	Changement de registre	-
	Appartenance à un groupe	-
	Relation de pouvoir	-
	Connaissance des exigences contextuelles	-

Annexe 5 – Liste des fonctions de communication (Livoir-Petersen, 1984)

LISTE DES FONCTIONS DE COMMUNICATION ADAPTÉE DE WETHERBY ET PRUTTING (1984) PAR M. F. LIVOIR-PETERSEN

1 - DEMANDE D'OBJET

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé afin de demander un objet tangible ou une personne qui ne sont pas nécessairement présents. L'enfant s'adresse à une personne ou s'intéresse à un objet ; il attend une réponse.

Aide à la cotation : prendre en compte l'effet de la réponse qui lui est faite.

Exemples : - Dit "toupie" en tendant les bras vers la toupie.

- Vocalise sur un mode interrogatif en regardant un objet puis l'adulte, en tendant la main éventuellement.

2 - DEMANDE D'ACTION

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un d'effectuer une action ; inclut le fait de demander de l'aide, les actions impliquant une autre personne ou celles qui mettent en relation une personne et un objet. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne. L'enfant attend une réponse.

Exemples : - Tend les bras pour être porté

- Prend la main pour entraîner l'adulte à faire quelque chose,

Vocalise sur un ton interrogatif en regardant un objet hors d'atteinte.

3 - DEMANDE DE ROUTINE SOCIALE

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de commencer ou de continuer à effectuer une interaction sociale de type ludique. Il s'agit d'un type spécifique de demande d'action faisant intervenir une interaction entre l'enfant et une autre personne. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne et l'enfant attend une réponse.

Exemples : - Tend la balle à l'adulte.

Initie un jeu de 'coucou' ou "attrape-moi".

4 - DEMANDE DE PERMISSION

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour rechercher l'autorisation de quelqu'un dans l'accomplissement d'une action. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne et l'enfant attend une réponse.

Aide à la cotation : ceci inclut que l'enfant va tendre à exécuter l'action.

Exemples : - Met la main sur la poignée de la porte et regarde l'adulte.

- Regarde un objet d'usage quotidien posé devant lui, puis l'adulte, puis l'objet, puis l'adulte.

5 - DEMANDE D'INFORMATION

Définition : toute émission vocale utilisée pour comprendre quelque chose au sujet d'un objet ou d'un événement. Inclut les questions "qu'est-ce que ?", "comment ?", "quand ?", "pourquoi ?" et les émissions vocales ayant l'intonation d'une question. L'enfant s'adresse à une personne et attend une réponse.

Aide à la cotation : un regard isolé de toute émission vocale portant une telle demande sera coté à part à 5*.

Exemples : - Regarde et manipule un objet, puis se tourne ou vocalise vers l'adulte sur un mode interrogatif.

- Tout en jouant, pointe vers la porte et vocalise sur un mode interrogatif.

6 – PROTESTATION

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de cesser une action non désirée ; inclut le fait de résister à l'action d'un tiers et le rejet d'un objet offert. L'enfant vise un objet (ou un événement) et/ou une personne et attend une réponse.

Aides à la cotation : L'enfant attend un effet de son comportement. N'inclut pas les situations où l'enfant paraît ignorant d'une demande qui lui est faite.

Exemples : - Repousse l'adulte qui veut le porter.

- Regarde l'adulte qui lui propose un jeu, tape sur la table et va faire autre chose.

7 - RECONNAISSANCE D'AUTRUI

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour montrer à autrui qu'on sait qu'il est présent ; inclut les salutations, les interpellations et les moyens utilisés dans la conversation pour marquer la politesse et les relations entre les personnes. L'enfant s'adresse à une personne et non à un objet ; il attend une réponse.

Aides à la cotation : L'enfant attire l'attention d'autrui pour lui témoigner qu'il reconnaît sa présence ou son action.

Un regard isolé portant une telle intention sera coté à part à 7*.

8 - COMPORTEMENT POUR ATTIRER L'ATTENTION

Définition : tout acte utilisé pour attirer l'attention de quelqu'un sur soi. Cet acte est un geste qui peut ou non faire intervenir un objet à titre de support, ou un accompagnement vocal/verbal pour attirer l'attention sur ce qui est à l'origine de ce comportement. Le premier acte peut être fortuit, et l'enfant le répète quand il a compris qu'il attirait l'attention de quelqu'un. L'enfant s'adresse à une personne, pas à un objet ; il attend une réponse.

Aides à la cotation : - Connotation émotionnelle, affective perceptible avec risque de débordement témoignant d'une relation d'insécurité de l'enfant dans l'interaction. Lorsque le regard est isolé de tout autre comportement et que l'enfant recherche auprès d'autrui une reconnaissance ou un commentaire à ce qu'il vient de faire, il est côté 8*.

Possibilité d'évoquer un lien et une progression entre les items 8, 8*, 9 (cf 9). ici, l'enfant tente d'attirer l'attention d'autrui sur lui par l'intermédiaire de ce qu'il fait.

Exemples : - *Fait beaucoup de bruit avec un objet et regarde la réaction de l'adulte qui était occupé ailleurs.*

- *En dessinant, vient toucher de son pied le pied de l'adulte à plusieurs reprises et attend sa réaction.*

9 - COMMENTAIRE POUR L'AUTRE

Définition : tout acte ou production vocale utilisé pour diriger l'attention de quelqu'un sur un objet ou un événement ; inclut le fait de désigner du doigt, de montrer, décrire, informer et dénommer en interaction. L'enfant porte son intérêt sur un objet ou un événement et s'adresse à l'adulte ; il attend une réponse.

Aides à la cotation : l'enfant tente de faire partager son intérêt pour quelque chose, qui peut être sa propre réalisation ou action. Climat de sécurité relationnelle sans débordement émotionnel.

Exemples : - *Pointe vers un objet et vocalise sans intonation interrogative en regardant l'adulte.*

- *Vocalise et soutient une mimique de plaisir en regardant l'adulte faire quelque chose.*

10 - COMMENTAIRE POUR SOI

Définition : toute émission vocale utilisée pour diriger vocalement ou verbalement ses propres actions ; la production vocale précède immédiatement ou est concomitante du comportement moteur de l'enfant. L'enfant ne s'adresse pas à l'adulte mais s'intéresse à un objet ou à un événement ; il n'attend pas de réponse.

Aide à la cotation : L'enfant qualifie son action, ce qu'il fait.

Exemples : - *Dit "bien" ou applaudit après avoir réussi un puzzle et s'en va en chercher un autre sans manifester d'intérêt pour l'adulte.*

- *Vocalise en réalisant une tour de cubes sans intonation de demande et sans autre manifestation d'intérêt pour l'adulte.*

11 - DÉNOMINATION, DÉSIGNATION POUR SOI

Définition : tout acte ou émission vocale utilisé pour focaliser sa propre attention sur un objet ou un événement en identifiant le référent. L'enfant ne s'adresse pas à une personne, mais s'intéresse à un objet ou un événement ; il n'attend pas de réponse.

Aides à la cotation : - l'enfant qualifie l'objet sur lequel porte son action ou auquel il s'intéresse ; la référence à l'objet/l'événement est première.

Exemples : - *Regarde et pointe vers une pièce du puzzle avant de la prendre, en dehors de toute manifestation d'intérêt pour l'adulte.*

- *Dit ou répète "la quille" en donnant le sentiment de se saisir de ce mot et en s'en allant avec dans son coin.*

12 - ACCOMPAGNEMENT VOCAL

Définition : toute vocalisation utilisée pour accompagner des schémas d'action familiers appliqués à des objets ; inclut les effets sonores et les vocalisations ritualisées produites synchroniquement avec le comportement moteur de l'enfant. L'enfant ne s'adresse pas à une personne mais s'intéresse à un objet ; il n'attend pas de réponse.

Aides à la cotation : - L'enfant scande vocalement son activité motrice.

- L'enfant qualifie l'action de l'objet qu'il manipule.

Exemples : - *Fait "pof, pof, pof" à chaque rebondissement de la balle qu'il vient de jeter.*

- *Fait "ouh, ouh" en répétant son effort.*

13 - RÉACTION ÉMOTIONNELLE

Définition : tout acte ou émission vocale exprimant une réaction émotionnelle à un événement ou à une situation ; inclut les exclamations et expressions de surprises, plaisir, frustration, mécontentement, qui surviennent immédiatement après un événement repérable. L'enfant ne s'adresse pas nécessairement à une personne ; il peut tout autant s'intéresser à un objet, à un événement. Il n'attend pas de réponse.

Exemples : - *Saute et applaudit en riant en face d'un événement.*

- *Pleurs/sursaut de surprise*

14 - RÉACTION AU CONTEXTE

Définition : toute production vocale émise par l'enfant pendant qu'il examine ou réagit à un objet ou à une partie du corps ; l'intention de communiquer n'est pas évidente mais l'enfant concentre son attention sur un objet/partie du corps et paraît réagir à cet objet. Peut avoir une fonction d'entraînement ou d'autostimulation. Il ne s'adresse pas à une personne mais s'intéresse à un objet ou à une partie du corps ; il n'attend pas de réponse.

Aides à la cotation : Expression vocale brève, sans tonalité émotionnelle particulière mimique associée, alors que l'enfant semble intéressé par quelque chose.

Exemples : - Dit "éééh" en montant sur le banc.

- Dit "mmh" en tirant sur son vêtement.

15 - VOCALISATION OU VERBALISATION NON RELIÉE À LA SITUATION

Définition : toute production vocale émise alors que l'enfant ne concentre son attention ni sur un objet ni sur une personne. L'intention de communiquer n'est pas évidente ; remplit peut-être une fonction d'entraînement ou d'autostimulation. L'enfant ne s'adresse ni à une personne ni ne s'intéresse à un objet ; il n'attend pas de réponse.

Aides à la cotation : Ni le partenaire ni l'observateur ne peuvent établir un lien entre le contexte et ce que dit l'enfant.

Exemple : - "Pipo, pipo" en entrant dans la pièce puis en dessinant.

MEMOIRE D'ORTHOPHONIE

MON SUJET

Evaluation des **aspects pragmatiques du langage et de la communication** des enfants scolarisés en maternelle, via une grille d'observation à destination des enseignants : élaboration de l'outil, étude de faisabilité et de sensibilité

MA DEMARCHE

L'outil

- Grille d'observation, à remplir par l'enseignant de l'enfant
- **Items** : comportements à observer chez l'enfant sur le temps scolaire, dans des situations d'interaction avec l'adulte ou avec ses pairs
- **Cotation** : juger si les comportements sont présents ou absents, adaptés ou inadaptés

Intérêts de l'outil

- affiner le diagnostic orthophonique en :
 - donnant la possibilité d'évaluer des comportements rarement observables en situation duelle orthophoniste/enfant
 - convoquant le regard global de l'enseignant ayant l'occasion d'observer l'enfant dans différents contextes de communication
- optimiser le projet d'accompagnement individualisé de l'enfant en favorisant le travail conjoint orthophoniste/enseignant

LA METHODOLOGIE

Echantillon

- une trentaine d'enfants de PSM, MSM et GSM répartis en 2 groupes : tout-venants / TSA (présentant des troubles avérés de la pragmatique)

Rétroplanning

- septembre 2019 : choix des enfants participant à l'étude
- octobre à décembre 2019 : observation des enfants et cotation des grilles
- janvier à avril 2020 : analyse des résultats (validité et sensibilité)
- mai 2020 : rendu du mémoire



QUE SONT LES HABILETES PRAGMATIQUES ?

Ce sont les compétences qui permettent l'utilisation du langage et de la communication, de manière adaptée, dans de réelles situations d'interaction. Elles comprennent :

- l'intentionnalité et la fonctionnalité du discours
- la structure de l'échange
- l'organisation et le contenu du discours
- la compréhension des aspects pragmatiques
- l'adaptation aux variations contextuelles et sociales

MON PROFIL

Camille Audrain

**Etudiante en Master 2
d'orthophonie à Rouen**



camille.audrain
@laposte.net



0673292787

Encadrée par :

Leslie Amiot

Maître de conférences et
enseignante chercheuse

APPEL A PARTICIPATION

Je recherche :

- 5 enseignants de maternelle expérimentés
- 5 étudiants M2 ESPE

Votre rôle :

- sélectionner 2 enfants (1 enfant par groupe) pour participer à l'étude, au sein de votre classe
- observer les enfants selon les critères de la grille et remplir la grille

Votre intérêt :

- faire valoir vos connaissances des élèves au profit des professionnels de santé les accompagnant
- adopter un regard différent et plus spécifique sur le comportement et les difficultés langagières des enfants
- comprendre et pouvoir s'adapter aux difficultés de communication de certains enfants

Annexe 7 – Document de demande d'autorisation parentale

Formulaire de consentement éclairé au recueil de données lors de l'observation des comportements langagiers et communicationnels de l'enfant, au sein de sa classe

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de l'obtention du certificat de capacités d'orthophonie à l'Université de Rouen, je réalise mon mémoire de fin d'études sous la direction de Madame Leslie Amiot, enseignante-chercheuse.

Nous travaillons sur l'élaboration d'une grille d'observation des aspects pragmatiques du langage et de la communication, chez les enfants scolarisés en maternelle.

L'objectif de la recherche est de mettre en place un outil afin d'évaluer l'usage et la fonctionnalité du langage des enfants, dans des situations d'interactions sociales telles que l'école. La grille d'observation sera, à terme, un outil mettant à contribution les enseignants, destiné à recueillir des données cliniques, utiles aux orthophonistes, concernant les enfants pouvant présenter des difficultés d'ordre pragmatique.

L'étude de validité nécessite de tester la sensibilité de la grille d'évaluation auprès d'un large échantillon d'enfants. Il s'agit donc pour l'enseignant d'observer votre enfant afin de recueillir ses comportements pragmatiques dans le but de les comparer avec ceux des autres enfants du même âge.

L'enseignant remplira donc la grille d'après les observations qu'il aura pu faire de votre enfant durant le premier trimestre de cette année scolaire 2019-2020.

En signant ce document, vous reconnaissez avoir été informé(e) de la nature et de l'objectif de l'observation de votre enfant et donner votre accord pour celle-ci. Vous serez libre à tout moment de vous retirer de ce protocole. En retour, vous êtes assuré(e) que l'anonymat de votre enfant sera préservé et que les données recueillies ne seront utilisées qu'à des fins de recherche.

Je reste à votre disposition pour toute demande d'informations complémentaires.

Je vous remercie sincèrement pour votre accord,

Camille Audrain, étudiante en Master 2, Département d'Orthophonie, UFR Santé, Rouen

camille.audrain@laposte.net

Sous la direction de Mme **Leslie Amiot**, Maître de Conférences en Psychologie Cognitive, INSPE Académie de Rouen, Centre de Recherche sur le Fonctionnement et Dysfonctionnement Psychologiques (CRFDP)

Fait à Rouen, le/...../.....

Consentement recueilli auprès de (Nom, Prénom du parent)

responsable légal de (Nom, Prénom de l'enfant)

Signature du représentant légal

Signature de l'étudiant chercheur

Annexe 8 – Fiche de correspondance des items avec le modèle théorique



Correspondance entre items et habiletés pragmatiques

Intentionnalité et fonctionnalité du discours		
I1	Intention communicative	
I2	Intention communicative	
I3	Intention de communication paraverbale : intelligibilité	
I4	Intention de communication non-verbale : gestes conventionnels	
I5	Intention de communication non-verbale : gestes déictiques	
I6	Intention de communication non-verbale : gestes de référence symbolique	
I7	Intention de communication non-verbale : utilisation fonctionnelle du geste	
I8	Intention de communication non-verbale : regard	
I9	Intention de communication verbale	
I10	Attention dirigée : attirer l'attention sur soi	
I11	Attention dirigée : attirer l'attention sur un objet	
I12	Attention dirigée : attirer l'attention sur un événement	
I13	Attention dirigée : attirer l'attention sur une personne	
I14	Demande d'objet	
I15	Demande d'action	
I16	Demande d'aide	
I17	Demande de permission	
I18	Demande de routine sociale	
I19	Demande d'information	
I20	Demande de reformulation	
I21	Actes sociaux : reconnaissance d'autrui	
I22	Actes sociaux : commentaire	
I23	Actes sociaux : désaccord, protestation	
I24	Actes performatifs : taquinerie	



Correspondance entre items et habiletés pragmatiques

I25	Actes performatifs : humour	
I26	Actes performatifs : exclamation	
I27	Actes performatifs : avertissement	
I28	Actes performatifs : expression des émotions de base	
I29	Actes performatifs : expression des émotions complexes (cognitives ou sociales)	
Structure de l'échange / interaction		
S1	Proportion d'initiation dans l'échange	
S2	Proportion de réponses dans l'échange	
S3	Réactivité face aux actes verbaux	
S4	Réactivité face aux actes non-verbaux	
S5	Participation à l'interaction avec des pairs d'âge	
S6	Participation à l'interaction avec l'adulte	
S7	Maintien de l'interaction	
S8	Capacité à rejoindre une interaction	
S9	Capacité à mettre fin à une interaction	
S10	Mise en place d'une stratégie de réparation conversationnelle	
S11	Initiative de la mise en place de stratégies de réparation conversationnelle	
S12	Efficacité des stratégies de réparation conversationnelle	
S13	Respect du tour de parole	
S14	Tour de parole : prise en compte des aspects prosodiques	
S15	Tour de parole : prise en compte des aspects linguistiques	
S16	Tour de parole : prise en compte des aspects non-verbaux	
S17	Tour de parole : prise en compte des aspects visuels	
S18	Capacité à faire comprendre si son tour de parole est terminé ou non	
S19	Invitation à la réponse du partenaire à la fin d'un tour de parole	



Correspondance entre items et habiletés pragmatiques

Organisation du discours et son contenu		
01	Introduction d'un nouveau de sujet de conversation	
02	Poursuite d'un sujet de conversation	
03	Changement de sujet de conversation	
04	Liaison entre les sujets de conversation	
05	Recyclage des sujets de conversation	
06	Réintroduction d'un sujet de conversation	
07	Pertinence du discours	
08	Pertinence du discours : intérêt du sujet	
09	Cohérence entre prosodie utilisée et message véhiculé	
010	Cohérence entre expression des émotions et message véhiculé	
011	Informativité : clarté du discours	
012	Informativité : logique dans le discours	
013	Informativité : présence suffisante d'informations	
014	Informativité : respect de l'ordre des événements	
015	Informativité : prise en compte de la présupposée	
Compréhension pragmatique et aspects réceptifs		
C1	Référence	
C2	Inférence : compréhension d'informations implicites	
C3	Inférence : compréhension de demandes indirectes	
C4	Cognition sociale : compréhension d'expressions idiomatiques	
C5	Cognition sociale : compréhension des émotions de base et prise de perspective cognitive	
C6	Cognition sociale : compréhension des émotions complexes (sociales et cognitives) et prise de perspective cognitive	
C7	Cognition sociale : attribution d'états mentaux	
C8	Compréhension des gestes usuels	



Correspondance entre items et habiletés pragmatiques

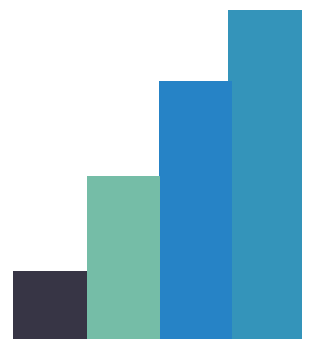
C9	Compréhension de l'humour	
C10	Compréhension du sarcasme	
Adaptation aux variations contextuelles et sociales		
A1	Adaptation à l'âge de l'interlocuteur	
A2	Adaptation au rapport de familiarité avec l'interlocuteur	
A3	Adaptation à la situation de communication	
A4	Adaptation du sujet de conversation à la situation de communication	
A5	Comportement de communication adapté dans le jeu	
A6	Adaptation dans l'interaction avec des pairs d'âge	
A7	Conformité aux conventions sociales	
A8	Proximité : distance interpersonnelle	
A9	Adaptation et variation stylistique	

Annexe 9 – Grille d’Evaluation des Habiletés Pragmatiques



Evaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant de PSM à GSM

Grille d'observation à usage de l'enseignant de l'enfant





Instructions pour l'observation et la cotation

Présentation de l'outil :

Cette grille d'observation a été conçue pour évaluer les aspects pragmatiques du langage et de la communication des enfants scolarisés en cycle maternelle.

La cotation de la grille doit s'effectuer par l'enseignant de l'enfant.

L'intérêt de cet outil est de pouvoir affiner le diagnostic orthophonique en :

- Donnant la possibilité d'évaluer des comportements rarement observables en situation d'orthophoniste/enfant
- Convoquant le regard global de l'enseignant ayant l'occasion d'observer l'enfant dans différents contextes de communication

Aussi, les données recueillies à l'aide de cette grille permettront d'optimiser le projet d'accompagnement individualisé de l'enfant en favorisant le travail conjoint orthophoniste/enseignant.

Pour mieux comprendre :

Que sont les habiletés pragmatiques ?

Elles font référence à l'utilisation du langage et de la communication, de manière adaptée, dans de réelles situations d'interaction. Elles comprennent :

- L'intentionnalité et la fonctionnalité du discours
- La structure de l'échange
- L'organisation et le contenu du discours
- La compréhension des aspects pragmatiques
- L'adaptation aux variations contextuelles et sociales

Procédure à suivre pour l'observation et la cotation :

1. **Prendre connaissance des items de la partie « I »** (« Intentionnalité et fonctionnalité du discours »). L'enseignant observateur peut d'ores et déjà coter certains items pour lesquels il connaît déjà les capacités de l'enfant.
2. **Observer les comportements correspondant à la catégorie « I »** pendant quelques jours ou quelques semaines (éventuellement prendre des notes d'observations si besoin). Observer l'enfant au quotidien en ayant les items de la partie « I » en tête.
L'enseignant observateur veillera à observer l'enfant dans un maximum de situations d'interaction (avec des adultes et des pairs d'âge), au sein de la classe, de la cour de récréation.
3. **Coter l'ensemble des items de la partie « I » de la grille** (en dehors du temps d'observation) : entourer le nombre de points (3, 2, 1 ou 0) en fonction de si le comportement est jugé adapté, pas toujours adapté, inadapté ou absent. Noter des informations relatives aux comportements observés et à leur contexte d'apparition dans la partie « **description** ».
L'enseignant observateur veillera à être le plus objectif possible dans la cotation.

→ **Suivre la même procédure pour les autres catégories** : « **S** » (« Structure de l'échange / Interaction »), **puis** « **O** » (« Organisation du discours et son contenu »), **puis** « **C** » (« Compréhension de la pragmatique et aspects réceptifs »), **puis** « **A** » (« Adaptation aux variations contextuelles et sociales »).

Critères de cotation :

Coter chacun des items en indiquant si le comportement est :

- **Présent et toujours adapté/approprié** :
 - Noté **A**
 - Coté **3 points**
 - Le comportement est jugé comme facilitateur de l'interaction ou neutre. Il est adapté au contexte de communication. Il est présent dans un but social.
Il est toujours présent et maîtrisé dans un contexte de communication spontanée.
- **Présent mais pas toujours adapté/approprié** :
 - Noté **+/- A**
 - Coté **2 points**
 - Le comportement est jugé comme parfois facilitateur de l'interaction et parfois dégradant l'échange. Il n'est pas systématiquement approprié, et dépend des contextes de communication.
- **Présent mais inadapté/inapproprié** :
 - Noté **NA** (non adapté)
 - Coté **1 point**
 - Le comportement est jugé comme dégradant l'échange et pénalisant l'individu dans la relation. Il n'est pas adapté au contexte de communication. Il paraît étrange, sortant de l'ordinaire.
Il est présent mais rare ou manquant en qualité et en quantité.
- **Absent ou non observé** :
 - Noté **Abs**
 - Coté **0 point**
 - Le comportement n'a pas été observé car il ne peut pas être produit par l'enfant ou le comportement n'a pas été sollicité durant la période d'observation.

Noter, pour chaque item, des informations sur les comportements observés et leur contexte d'apparition dans la partie « **description** »

Pour certains items figurent des exemples de comportements adaptés et/ou non adaptés. Ils permettent de mieux se représenter le comportement à observer. Ils sont présents à titre indicatif mais ne représentent pas forcément le comportement attendu (le comportement réellement attendu étant celui décrit dans l'item).

Consignes pour l'observation :

L'observation de l'enfant doit s'effectuer dans des situations d'interactions les plus naturelles possibles : contexte de jeu avec ses pairs, contexte d'interaction avec l'adulte, ...

L'attitude de l'enseignant observateur doit être neutre, naturelle et ne doit pas induire de réponses particulières.

Quelques pistes pour favoriser l'observation des comportements attendus sans induire de réponses particulières de la part de l'enfant :

- Interaction en situation duelle enfant/adulte : être dans l'échange, être amusant, susciter l'intérêt de l'enfant et encourager les questions/réponses. La situation doit être la plus équitable possible (l'adulte ne doit pas montrer de rapport de force)
- Interaction avec d'autres enfants, sans participation de l'adulte : dans la cour de récréation, durant les temps de jeu libre en classe, durant les activités de motricité, ...
- Interaction avec d'autres enfants, dans des contextes de tâches d'élicitation spécifiques dans lesquelles l'observateur réduit un certain nombre de sujets spécifiques et encourage l'enfant à développer le sujet : jeux de rôle, jeux de plateaux avec tour de rôle entre les enfants, activités en petits groupes ...
- Explicitation d'une règle de jeu simple à l'adulte ou à d'autres enfants
- Jeux de rôles simples

Résultats :

Après avoir rempli la grille, l'enseignant observateur doit reporter les totaux dans la partie synthèse des résultats. Les résultats seront ensuite analysés par l'orthophoniste.



Profil de l'enfant

NOM		PRENOM	
Date de naissance		Période d'observation	
Classe		Age lors de l'évaluation	
Ecole		Enseignant observateur	

TABLEAU DES SCORES :

	Scores bruts	
TOTAL I	... / 87	
TOTAL S	... / 57	
TOTAL O	... / 45	
TOTAL C	... / 30	
TOTAL A	... / 27	
TOTAL PROFIL	... / 246	

Intentionnalité et fonctionnalité du discours

I

Intentionnalité et fonctionnalité du discours		A	+ /- A	N A	A b s
I1	L'enfant va vers les autres, aime entrer en relation <u>Exemple de comportement adapté</u> : il parle aux adultes habituellement présents à l'école, va vers eux spontanément pour échanger, demander un objet, raconter un événement qui vient de se produire. Il aime communiquer avec les enfants de son âge. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne va pas spontanément vers les autres, semble dans sa bulle, ne prête pas attention aux autres enfants qui jouent à côté de lui.	3	2	1	0
Description :					
I2	L'enfant communique en s'adressant à un interlocuteur : il ne parle pas pour lui-même uniquement ; il communique dans un but social <u>Exemple de comportement adapté</u> : il entre en interaction avec une autre personne dans le but d'informer, de demander quelque chose, d'obtenir des réponses à ses questions, de raconter, de partager une expérience (par exemple raconter ses vacances), ... <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il pose des questions dont il connaît déjà la réponse, parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne, se parle à lui-même, ... Quand il interagit, la communication ne semble pas authentique et intentionnelle.	3	2	1	0
Description :					
I3	L'enfant adresse son discours, il tente donc d'être le plus intelligible possible car son objectif est de se faire comprendre <u>Exemple de comportement adapté</u> : il essaye de correctement articuler, d'avoir une intensité vocale suffisante (parle suffisamment fort pour qu'on l'entende, mais pas trop fort), un débit de parole fluide (ni trop rapide, ni trop lent). <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'est que très peu intelligible, le volume de sa voix est inadapté (trop fort ou trop faible), le débit de parole est trop lent ou trop rapide.	3	2	1	0
Description :					
I4	L'enfant peut exprimer son intention de communiquer par des gestes conventionnels. Le geste doit nous permettre de comprendre que l'enfant souhaite entrer en communication. Le geste peut être associé au langage <u>Exemple de comportement adapté</u> : il fait un signe de la main pour attirer l'attention de l'interlocuteur avant d'interagir avec lui (geste de salutation, ou invitation à venir). <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il utilise des gestes qui sont difficilement interprétables (on ne parvient pas à comprendre leur signification).	3	2	1	0

Description :					
I5	L'enfant peut exprimer son intention de communiquer par des gestes déictiques (en pointant du doigt, en montrant, en donnant un objet). Le geste nous permet de savoir que l'enfant veut nous montrer ou partager quelque chose, et à quoi/à qui il fait référence. Le geste peut être associé au langage <u>Exemple de comportement adapté</u> : il partage le dessin qu'il vient de réaliser avec une autre personne en lui apportant, en lui montrant chacun des éléments en les pointant du doigt. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'utilise jamais de gestes de pointage pour partager quelque chose avec son interlocuteur.	3	2	1	0
Description :					
I6	L'enfant peut exprimer son intention d'interagir avec l'autre par des gestes de référence symbolique (gestes de « faire-semblant »). Le geste est cohérent avec l'action mimée (le geste à lui-seul permet de comprendre à quoi fait référence l'enfant). Le geste peut être associé au langage <u>Exemple de comportement adapté</u> : il initie un jeu avec un autre enfant en faisant semblant de téléphoner avec la main et en disant « allo ? » pour l'inciter à faire semblant de répondre au téléphone à son tour. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne joue jamais à « faire-semblant de », ni à construire des scénarios avec d'autres enfants.	3	2	1	0
Description :					
I7	L'enfant peut demandeur un objet en utilisant des gestes (ou en accompagnant sa demande verbale par des gestes). Le geste utilisé est cohérent avec la demande (le geste à lui-seul peut nous permettre de comprendre que l'enfant désire l'objet). Le geste peut être associé au langage <u>Exemple de comportement adapté</u> : lorsqu'il souhaite qu'on lui donne un objet, il accompagne sa demande en tendant la main pour signifier « donne-moi ».	3	2	1	0
Description :					
I8	L'enfant peut attirer l'attention de l'interlocuteur par le regard avant d'interagir, il maintient le regard afin de maintenir l'interaction <u>Exemple de comportement adapté</u> : il regarde l'adulte et attend d'obtenir un contact visuel pour lui demander une information. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : le contact oculaire est rare, fugitif ou parasité par des regards périphériques.	3	2	1	0
Description :					
I9	L'enfant peut exprimer son intention de communiquer en interpellant par des mots <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut interpellé une personne par des formules langagières comme « regarde ! », en appelant par le prénom, « tu sais quoi ? »... <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'interpelle pas par des mots, il a une façon particulière d'interpeller qui peut paraître étrange, peu commune.	3	2	1	0
Description :					

I10	L'enfant peut mettre en place des stratégies pour attirer l'attention sur soi dans le but d'entrer en relation avec l'autre <u>Exemple de comportement adapté</u> : il salue, appelle, taquine, négocie, ... avec pour objectif de faire réagir l'interlocuteur visé.	3	2	1	0
Description :					
I11	L'enfant peut mettre en place des stratégies pour attirer l'attention sur un objet afin d'en discuter avec l'interlocuteur <u>Exemple de comportement adapté</u> : il décrit un objet présent en le pointant du doigt, il parle d'un objet non présent en le décrivant ; il fait en sorte que l'interlocuteur comprenne de quoi il parle. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il parle de quelque chose non présent sans le citer, sans le montrer ; l'interlocuteur ne peut donc pas comprendre de quoi il s'agit.	3	2	1	0
Description :					
I12	L'enfant peut partager des informations sur un évènement présent, passé ou futur en le décrivant <u>Exemple de comportement adapté</u> : il raconte ses vacances en faisant référence au lieu, aux personnes présentes, ...	3	2	1	0
Description :					
I13	L'enfant peut partager des informations sur une personne présente ou non en la nommant ou en la décrivant <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut parler de ses parents en leur absence ; il fait en sorte que l'interlocuteur comprenne de qui il parle.	3	2	1	0
Description :					
I14	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur un objet tangible ou une personne, qui ne sont pas nécessairement présents <u>Exemple de comportement adapté</u> : il demande une toupie en s'adressant à une personne qui peut la lui procurer ; on comprend que l'enfant désire l'objet. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il pleure, râle ; on ne comprend pas toujours ce qu'il veut obtenir.	3	2	1	0
Description :					
I15	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur à quelqu'un d'effectuer une action impliquant une autre personne ou un objet <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut demander à un adulte de lui lire une histoire, on comprend ce qu'il souhaite que l'on fasse.	3	2	1	0
Description :					
I16	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur de l'aide à quelqu'un <u>Exemple de comportement adapté</u> : il demande à un adulte d'ouvrir une boîte difficile à ouvrir ; on comprend qu'il souhaite qu'on l'aide. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il utilise la main de l'adulte comme un outil pour fermer une boîte qu'il ne parvient pas à fermer seul ; il s'énerve, râle ou pleure, face à la difficulté et ne demande pas d'aide. On ne comprend pas ce qu'il attend de nous.	3	2	1	0

Description :				
I17	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur la permission à une autre personne de faire quelque chose, de prendre un objet. Il recherche l'autorisation de quelqu'un dans l'accomplissement d'une action qui nécessite son accord et attend sa réponse <u>Exemple de comportement adapté</u> : il regarde un objet posé devant lui qu'il souhaite prendre, puis l'adulte, puis à nouveau l'objet et attend l'approbation de l'adulte avant de s'en saisir ; il demande verbalement la permission d'aller aux toilettes. On comprend ce que l'enfant attend de nous.	3	2	1 0
Description :				
I18	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur à quelqu'un de partager une routine sociale, un jeu avec lui <u>Exemple de comportement adapté</u> : il fait comprendre à une autre personne qu'il souhaite jouer à deux en tendant la balle, en proposant verbalement à l'autre de rejoindre le jeu.	3	2	1 0
Description :				
I19	L'enfant peut mettre en place des stratégies de communication pour demandeur des informations à une personne sur un objet présent ou absent <u>Exemple de comportement adapté</u> : il souhaite comprendre quelque chose au sujet d'un objet nouveau ou d'un événement. Cela inclut les questions « qu'est-ce que ? », « comment ? », « quand ? », « pourquoi ? » ou autres émissions vocales ayant l'intonation d'une question. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne pose jamais de questions ou au contraire il pose des questions sans arrêt.	3	2	1 0
Description :				
I20	L'enfant peut demandeur que son interlocuteur reformule ou lui faire comprendre qu'il n'a pas compris <u>Exemple de comportement adapté</u> : il demande verbalement à l'adulte de répéter, reformuler, dit qu'il n'a pas compris ou le fait comprendre à travers son expression du visage (froncement de sourcils). <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne demande pas de clarification, même lorsqu'il semble ne pas avoir compris.	3	2	1 0
Description :				
I21	L'enfant peut montrer à une personne qu'elle prend en compte sa présence (salutations, interpellations, moyens utilisés pour marquer la politesse et les relations entre les personnes) <u>Exemple de comportement adapté</u> : il attire l'attention de l'adulte pour lui témoigner qu'il reconnaît sa présence ou son action, et attend une réponse. Il lui signifie qu'il l'écoute, en hochant la tête par exemple, lorsque l'interlocuteur lui parle.	3	2	1 0
Description :				
I22	L'enfant peut commenter dans le but d'attirer l'attention de quelqu'un sur un objet ou un événement. Cela inclut le fait de désigner du doigt, de montrer, de décrire, informer et dénommer en interaction	3	2	1 0

	<u>Exemple de comportement adapté</u> : il partage son activité avec l'adulte en lui disant « regarde ce que je vais faire ! » ; il peut commenter la tour de cubes qu'il est en train de construire pour attirer l'attention d'un camarade. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne commente jamais ce qu'il fait, ou ne le fait pas dans un but de partage social.				
Description :					
I23	▪ L'enfant peut demander à quelqu'un de cesser une action non désirée <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut résister à l'action d'un tiers, rejeter un objet offert (proposition de jeu de la part de l'adulte), exprimer verbalement un refus.	3	2	1	0
Description :					
I24	▪ L'enfant peut faire preuve d'humour en taquinant son interlocuteur <u>Exemple de comportement adapté</u> : il appelle son interlocuteur par des drôles de noms, se moque de lui pour rire, ...	3	2	1	0
Description :					
I25	▪ L'enfant peut faire preuve d'humour dans le but de faire rire son interlocuteur <u>Exemple de comportement adapté</u> : il invente des rimes pour faire rire, il raconte des blagues, fait semblant de se tromper dans une tâche qu'il maîtrise pour faire rire (puzzle).	3	2	1	0
Description :					
I26	▪ L'enfant peut s'exclamer face à une action produite par une autre personne <u>Exemple de comportement adapté</u> : il dit « waouh ! » devant le dessin d'un autre enfant pour lui montrer qu'il lui plait.	3	2	1	0
Description :					
I27	▪ L'enfant peut avertir une autre personne d'un danger <u>Exemple de comportement adapté</u> : il pointe du doigt la tour de cubes qui va tomber ou dit « attention » en regardant la personne concernée. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il voit la tour de cubes tomber mais ne prévient pas du danger.	3	2	1	0
Description :					
I28	▪ L'enfant peut exprimer les différentes émotions de base : joie, tristesse, peur, surprise, colère, dégoût	3	2	1	0
Description :					
I29	▪ L'enfant peut exprimer les émotions sociales, plus complexes : émotions cognitives (pensif, fatigué, ...) ou sociales (charmeur, coupable, ...).	3	2	1	0
Description :					
TOTAL I					

Structure de l'échange / interaction

S

Structure de l'échange / Interaction		A	+ /- A	N A	A b s
S1	- L'enfant initie la conversation aussi souvent que son interlocuteur dans l'échange <u>Exemple de comportement adapté</u> : dans une conversation, il prend la parole spontanément et initie un échange quasiment autant de fois que l'adulte. Il ne fait pas que répondre aux sollicitations de l'adulte (il ne prend pas une place minimale dans l'échange). - Le matin, en arrivant à l'école il peut spontanément raconter quelque chose qui vient de se produire. - Il peut dire ce qu'il est en train de faire, spontanément. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il prend la parole sans arrêt, parle beaucoup, pose beaucoup de question (dont il connaît déjà la réponse la plupart du temps). - Ou au contraire, il n'initie que très peu la conversation, n'engage jamais de nouveaux thèmes dans la discussion.	3	2	1	0
Description :					
S2	- L'enfant produit autant de réponses qu'il initie l'échange <u>Exemple de comportement adapté</u> : dans une conversation, l'enfant trouve un équilibre entre initiation de nouveaux sujets et réponses aux sollicitations de l'adulte (réponse aux questions). Il prend en compte l'autre et ne monopolise pas la conversation. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il monopolise la parole et ne répond pas aux questions posées par son interlocuteur ; saute du coq à l'âne et ne respecte pas le sujet de conversation engagé par son interlocuteur.	3	2	1	0
Description :					
S3	- L'enfant regarde quand on l'interpelle et répond quand on lui parle. Il est réactif aux sollicitations sociales de ses interlocuteurs <u>Exemple de comportement adapté</u> : quand on l'appelle par son prénom, il se retourne et tente de comprendre l'intention de son interlocuteur. - Quand on lui pose une question, il y répond. Quand on lui demande de raconter à ses parents ce qu'il a fait aujourd'hui, il essaye de le faire. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne réagit pas aux sollicitations des autres, ne se retourne pas systématiquement à l'appel de son prénom, semble être dans sa bulle.	3	2	1	0
Description :					
S4	- L'enfant réagit quand une personne essaye de capter son attention, son regard pour communiquer avec lui <u>Exemple de comportement adapté</u> : il regarde à son tour - Il vient quand on l'appelle à l'aide d'un geste. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne semble pas voir les regards et gestes qui lui sont adressés, il n'y répond pas.	3	2	1	0

Description :					
S5	L'enfant interagit dans un groupe d'enfants <u>Exemple de comportement adapté</u> : il n'ignore pas les autres enfants et a plutôt tendance à s'intégrer dans le groupe, à écouter et à répondre à chaque enfant. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne cherche pas ou ne parvient pas à s'intégrer dans un groupe d'enfants.	3	2	1	0
Description :					
S6	L'enfant interagit avec un adulte qui ne fait partie de son entourage proche <u>Exemple de comportement adapté</u> : il entre en communication avec l'adulte qui se trouve près de lui et qui le sollicite, il l'écoute et lui répond. Il pose des questions en retour.	3	2	1	0
Description :					
S7	L'enfant maintient l'interaction en trouvant un juste équilibre entre réponse aux sollicitations et initiation de la conversation <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut discuter pendant quelques minutes à propos du même sujet, sans couper la communication, sans passer du coq à l'âne. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne parvient pas à maintenir une conversation, il change sans arrêt de sujet, monopolise la conversation ou au contraire n'entre pas dans l'interaction (ne répond pas aux sollicitations).	3	2	1	0
Description :					
S8	L'enfant peut rejoindre une conversation entre deux autres personnes et s'y intégrer sans changer de sujet et sans couper la parole <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut rejoindre la conversation de deux personnes en ajoutant un commentaire pertinent. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne parvient pas à rejoindre une conversation par un commentaire à propos. Il coupe la parole pour parler d'un autre sujet.	3	2	1	0
Description :					
S9	L'enfant peut mettre fin à une conversation naturellement, sans être happé par autre chose et sans couper net l'échange.	3	2	1	0
Description :					
S10	L'enfant tente de mettre en place des stratégies de réparation lorsqu'un échange est « cassé » par une mauvaise compréhension à cause d'un manque d'informations, un message mal planifié/mal exprimé, un message mal compris à cause d'un facteur externe (ex : du bruit) <u>Exemple de comportement adapté</u> : quand il y a une incompréhension, au sein d'un échange, l'enfant essaye de mettre en place des stratégies de réparation : il reformule, répète, confirme ou spécifie ses propos. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'essaye pas de réparer la cassure de communication même s'il se rend compte de l'incompréhension de la part de son interlocuteur.	3	2	1	0
Description :					

S11	L'enfant est à l'initiative de la stratégie de réparation et n'a pas besoin d'être sollicité par l'adulte <u>Exemple de comportement adapté</u> : quand il considère qu'il n'est pas clair, il se reprend de lui-même et reformule, sans attendre que l'adulte lui fasse comprendre qu'il n'a pas compris. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne se rend pas compte que son discours est incomplet ou mal formulé et que l'interlocuteur ne va pas le comprendre. Il se rend compte qu'il n'est pas compris mais ne tente pas de reformuler son propos.	3	2	1	0
Description :					
S12	Lorsque l'enfant met en place une stratégie de réparation, celle-ci est efficace et permet de reprendre l'échange naturellement <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il répond aux demandes de clarification mais ses stratégies de réparation ne sont pas suffisamment efficaces rendre son discours plus clair et se faire comprendre.	3	2	1	0
Description :					
S13	L'enfant respecte le tour de parole dans l'échange <u>Exemple de comportement adapté</u> : il laisse de la place à son interlocuteur dans l'échange, parle quand c'est son tour et laisse l'autre s'exprimer. Il s'inscrit dans un tour de rôle. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne laisse pas son interlocuteur intervenir ou au contraire, il ne semble pas saisir le tour de parole quand c'est à lui de s'exprimer.	3	2	1	0
Description :					
S14	L'enfant prend en compte l'intonation pour savoir si c'est son tour de parler ou si l'interlocuteur n'a pas fini son discours <u>Exemple de comportement adapté</u> : il prend son tour de parole lorsque l'interlocuteur marque la fin de sa phrase par une intonation descendante ou montante (dans le cadre d'une question). <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il intervient n'importe quand et ne semble pas prendre en compte l'intonation pour savoir si l'autre lui laisse la parole ou s'il n'a pas fini de parler.	3	2	1	0
Description :					
S15	L'enfant prend en compte les aspects linguistiques, les mots régulateurs, qui lui indiquent que son tour de parole est arrivé ou non <u>Exemple de comportement adapté</u> : lorsque son interlocuteur dit « et ensuite » en racontant un événement, l'enfant comprend que son interlocuteur n'a pas fini de parler et attend avant d'intervenir. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne semble pas anticiper les changements de tour de parole.	3	2	1	0
Description :					
S16	L'enfant prend en compte les aspects non-verbaux pour savoir quand c'est à son tour de parler <u>Exemple de comportement adapté</u> : il prend en compte le regard, les sourires (qui signifient une attente de réponse), le volume de la voix, ... <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il intervient n'importe quand et ne semble pas prendre en compte le regard, les sourires, le volume de la voix pour savoir si l'autre lui laisse la parole ou s'il n'a pas fini de parler.	3	2	1	0

Description :					
S17	L'enfant prend en compte les aspects visuels pour se situer dans le tour de parole <u>Exemple de comportement adapté</u> : dans un jeu à plusieurs, il va suivre visuellement le tour de chacun et sait quand c'est son tour de jouer. Il n'attend pas qu'on le lui dise. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : dans un jeu à plusieurs, il ne parvient pas à suivre visuellement le tour de chacun et ne sais pas à qui est le tour quand on le lui demande.	3	2	1	0
Description :					
S18	L'enfant parvient à faire comprendre à son interlocuteur qu'il a terminé son discours ou non via les aspects prosodiques, linguistiques, non-verbaux <u>Exemple de comportement adapté</u> : il utilise des mots régulateurs pour signifier qu'il n'a pas terminé de parler comme « et ensuite » Il manie les intonations de phrases montante et descendante pour marquer la fin de son discours. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il est difficile de savoir si son discours est terminé ou non. Le tour de parole n'est donc pas naturel dans l'échange.	3	2	1	0
Description :					
S19	Lorsqu'il a fini son tour de parole, l'enfant invite la réponse du partenaire de communication <u>Exemple de comportement adapté</u> : il ne clôt pas la conversation dès qu'il a fini de parler et invite l'interlocuteur à prendre son tour de parole en posant une question. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il a tendance à clore la conversation quand il a fini de parler, sans encourager l'interlocuteur à réagir.	3	2	1	0
Description :					
TOTAL S					

Organisation du discours et son contenu

O

Organisation du discours et son contenu		A	+ /- A	N A	A b s
O1	- L'enfant est capable d'introduire un nouveau sujet de discussion dans un échange avec un interlocuteur <u>Exemple de comportement adapté</u> : il propose un sujet par lui-même, qui n'a pas encore été abordé par l'interlocuteur. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne propose jamais ou que très rarement un nouveau thème dans la conversation, il ne reprend que les thèmes de conversation initiés par l'interlocuteur.	3	2	1	0
Description :					
O2	L'enfant peut poursuivre un sujet de discussion entamé par son interlocuteur	3	2	1	0
Description :					
O3	- L'enfant peut changer de sujet de discussion au cours d'un échange <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut passer à un autre sujet, sans que cela vienne casser la dynamique conversationnelle ou entraver la compréhension de l'interlocuteur.	3	2	1	0
Description :					
O4	L'enfant peut lier des sujets de conversation entre eux	3	2	1	0
Description :					
O5	- L'enfant peut parler d'un sujet évoqué antérieurement dans l'échange <u>Exemple de comportement adapté</u> : il prend en compte les informations qui ont déjà été données antérieurement mais peut poursuivre le sujet avec de nouveaux commentaires.	3	2	1	0
Description :					
O6	- L'enfant peut réintroduire le sujet de conversation <u>Exemple de comportement adapté</u> : il initie la réintroduction d'un sujet déjà évoqué pour y ajouter un commentaire, des informations.	3	2	1	0
Description :					
O7	Les interventions de l'enfant dans l'échange, son discours paraissent pertinents (ont un intérêt social ou informatif)	3	2	1	0

	<u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut poser des questions ou faire des commentaires pertinents quand on lui raconte une histoire. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : les commentaires de l'enfant paraissent incongrus, sans lien avec les propos échangés ou la situation d'interlocution.				
Description :					
O8	Les thèmes de conversation abordés par l'enfant sont intéressants, la conversation est agréable <u>Exemple de comportement inadapté</u> : la conversation est limitée, répétitive, il parle de choses qui paraissent étranges ou inhabituelles, il parle excessivement d'un seul sujet, il lasse son interlocuteur par des questions ou sujets répétitifs.	3	2	1	0
Description :					
O9	L'utilisation de la prosodie est cohérente avec le message véhiculé <u>Exemple de comportement inadapté</u> : le volume de la voix est trop fort ou trop faible, le débit est trop rapide ou trop lent. L'enfant a une façon de parler chantée, dépourvue d'émotion ou d'intention communicative. La voix est caractérisée par des variations subites (grave à aiguë), des tonalités atypiques.	3	2	1	0
Description :					
O10	L'utilisation des expressions faciales est cohérente avec le message véhiculé, état émotionnel en accord avec le message véhiculé <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne sait pas exprimer ses émotions par le langage du corps, l'expression faciale est réduite, exagérée ou peu appropriée au discours.	3	2	1	0
Description :					
O11	L'enfant est capable de fournir une explication claire <u>Exemple de comportement adapté</u> : il est capable d'expliquer la règle d'un jeu simple à ses camarades <u>Exemple de comportement inadapté</u> : l'explication n'est pas structurée, il manque des éléments pour bien comprendre, il juxtapose les énoncés sans faire de lien, son langage est très peu informatif malgré son abondance.	3	2	1	0
Description :					
O12	Les explications de l'enfant ne semblent ni illogiques, ni déconnectées <u>Exemple de comportement adapté</u> : il fait des liens logiques (qui ont du sens) entre les événements d'une histoire qu'il raconte. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : on a l'impression qu'il répète souvent des paroles d'autres personnes sans en comprendre le sens.	3	2	1	0
Description :					
O13	L'enfant fournit suffisamment d'informations pour que l'interlocuteur comprenne de quoi/qui il parle, il n'omet pas d'événements <u>Exemple de comportement adapté</u> : quand il raconte une histoire, un événement passé, tous les éléments permettant la compréhension sont présents. On identifie facilement le référent (ce dont il parle). Quand il raconte une histoire, on comprend qui sont les personnages. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : les séquences narratives ne sont pas complètes, il manque des informations pour comprendre. L'identification du référent reste floue et difficile par l'interlocuteur.	3	2	1	0

Description :					
O14	Lorsque l'enfant explique ou raconte quelque chose, les événements apparaissent dans l'ordre pour que l'interlocuteur comprenne le déroulement de l'histoire <u>Exemple de comportement adapté</u> : l'interlocuteur comprend le déroulement de l'événement. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : la narration est difficile, il n'y a pas de lien logique entre les événements. Il est difficile de suivre l'ordre chronologique de l'histoire ou l'événement raconté.	3	2	1	0
Description :					
O15	Lorsque l'enfant explique ou raconte quelque chose, il prend en compte la connaissance de l'interlocuteur du sujet en question <u>Exemple de comportement adapté</u> : s'il parle d'une personne non connue par l'interlocuteur, il explique son lien de parenté par exemple. L'identification du référent est possible par l'interlocuteur. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : l'identification du référent est difficile, floue.	3	2	1	0
Description :					
TOTAL O					

Compréhension pragmatique et aspects réceptifs

C

Compréhension pragmatique et aspects réceptifs		A	+ /- A	N A	A b s
C1	L'enfant est capable de prendre en compte les diverses informations fournies par son interlocuteur pour comprendre de quoi/qui il parle <u>Exemple de comportement inadapté</u> : le maintien de la référence est difficile, il ne fait pas suffisamment de liens ou les liens sont souvent erronés.	3	2	1	0
Description :					
C2	L'enfant est capable de faire des inférences pour comprendre ce qui n'est pas dit explicitement par son interlocuteur <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'a pas accès au contenu implicite des conversations (les sous-entendus par exemple).	3	2	1	0
Description :					
C3	L'enfant comprend lorsqu'on fait une demande indirecte <u>Exemple de comportement adapté</u> : quand on lui dit « il fait tout noir ici ! » et qu'il se situe à côté de l'interrupteur, il comprend qu'on lui demande d'allumer la lumière. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : quand on lui adresse une demande sous forme de question, il a tendance à répondre à la question mais pas à la requête (ex : « peux-tu fermer la porte ? » il répond « oui »).	3	2	1	0
Description :					
C4	L'enfant comprend une majorité d'expressions imagées simples <u>Exemple de comportement adapté</u> : il comprend des expressions imagées du type « il pleut des cordes ! ». <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il n'a pas accès aux expressions courantes et figures de style, a tendance à comprendre seulement le sens littéral (prend au pied de la lettre).	3	2	1	0
Description :					
C5	L'enfant comprend les émotions de base et leur impact sur le comportement d'autrui. Il s'agit de la joie, de la tristesse, de la peur, de la surprise, de la colère et du dégoût <u>Exemple de comportement adapté</u> : il parvient à voir que son interlocuteur est en colère grâce à l'expression de son visage, sa façon de parler, son attitude ... <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne semble pas reconnaître les changements d'expression non-verbale chez l'interlocuteur ; il lui est difficile de les interpréter et de s'y adapter.	3	2	1	0

Description :				
C6	L'enfant comprend les émotions sociales, plus complexes et leur impact sur le comportement d'autrui. Il s'agit des émotions cognitives (pensif, fatigué, ...) ou sociales (charmeur, coupable, ...) <u>Exemple de comportement adapté</u> : il parvient à voir que son interlocuteur est pensif grâce à l'expression de son visage, sa façon de parler, son attitude ... il va alors lui demander si quelque chose ne va pas. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il ne semble pas reconnaître les changements d'expression non-verbale chez l'interlocuteur ; il lui est difficile d'interpréter quelles sont ses intentions et de s'y adapter.	3	2	1 0
Description :				
C7	L'enfant est capable d'attribuer des états mentaux différents des siens aux autres <u>Exemple de comportement adapté</u> : il peut deviner ce que les autres pensent, savent ou croient.	3	2	1 0
Description :				
C8	L'enfant peut comprendre les gestes usuels utilisés pour communiquer	3	2	1 0
Description :				
C9	L'enfant peut comprendre l'humour et y être sensible <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il a difficilement accès à l'humour, a tendance à comprendre seulement le sens littéral. Il prend au pied de la lettre les blagues.	3	2	1 0
Description :				
C10	L'enfant peut comprendre le sarcasme <u>Exemple de comportement adapté</u> : il comprend qu'on se moque ironiquement de lui ou d'une autre personne. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : Il prend au pied de la lettre les moqueries ironiques, il semble très vexé quand on le taquine.	3	2	1 0
Description :				
TOTAL C				

Adaptation aux variations contextuelles et sociales

A

Adaptation aux variations contextuelles et sociales		A	+ /- A	N A	A b s
A1	- L'enfant adapte son discours à l'âge de la personne <u>Exemple de comportement adapté</u> : il simplifie son discours quand il parle à un enfant plus jeune que lui ou un enfant en difficultés.	3	2	1	0
Description :					
A2	- L'enfant s'adapte au rapport de familiarité de la personne <u>Exemple de comportement adapté</u> : il ne parle pas de la même façon à ses camarades et à l'enseignant (son langage est moins familier quand il s'agit de l'enseignant).	3	2	1	0
Description :					
A3	- L'enfant s'adapte à la situation de communication <u>Exemple de comportement adapté</u> : il n'a pas le même comportement si on lui lit une histoire ou si on est dans une discussion : il se montre à l'écoute quand on lui lit une histoire et pose quelques questions, alors qu'il est davantage investi dans l'interaction quand il s'agit d'une discussion.	3	2	1	0
Description :					
A4	L'enfant adapte les sujets de conversation au contexte et à l'interlocuteur	3	2	1	0
Description :					
A5	- L'enfant fait preuve d'un comportement adapté dans le jeu <u>Exemple de comportement adapté</u> : il joue avec les autres enfants, invente des scénarios. <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il a tendance à jouer toujours seul, les scénarios de jeu paraissent atypiques.	3	2	1	0
Description :					
A6	- L'enfant est adapté dans ses interactions avec ses pairs d'âge <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il semble en décalage dans son groupe de pairs, ses intérêts sociaux ne semblent pas être les mêmes.	3	2	1	0
Description :					
A7	L'enfant se conforme aux conventions sociales (notamment aux règles de politesse de base)	3	2	1	0

	<u>Exemple de comportement adapté</u> : il dit « bonjour » en arrivant le matin en classe, « aurevoir » à la sortie des classes, « s'il te plait » quand il demande quelque chose, « pardon » pour s'excuser s'il bouscule un camarade, ... <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il est anormalement impoli.				
Description :					
A8	L'enfant adapte la distance interpersonnelle dans la relation, en fonction de l'interlocuteur qu'il a en face de lui <u>Exemple de comportement adapté</u> : la proximité physique, les contacts physiques, le regard est adapté au contexte de communication <u>Exemple de comportement inadapté</u> : il peut paraître gênant car trop proche de son interlocuteur lors de l'interaction. Il est très tactile ou au contraire très distant et froid. Il a un regard fuyant ou au contraire trop présent.	3	2	1	0
Description :					
A9	L'enfant adapte la variation stylistique de son discours, en fonction du contexte de communication <u>Exemple de comportement adapté</u> : il n'a pas la même façon de s'exprimer en fonction qu'il raconte une blague ou explique une règle de jeu.	3	2	1	0
Description :					
TOTAL A					

Fiche d’information dans le cadre du projet de recherche

Informations concernant l’enfant :

- N° anonymat (2 premières lettres du prénom + 2 premières lettres du nom de famille + mois de naissance + année de naissance) :
- Sexe : M / F
- Date de naissance :
- Age lors de l’évaluation :
- Classe : PSM / MSM / GSM
- Groupe : tout-venant / autiste
- Suivi orthophonique : oui / non
- Fratrie (indiquer l’âge des frères et sœurs) :

Informations concernant l’enseignant cotuteur :

- Nom/Prénom :
- Classe d’enseignement :
- Ecole :
- Ancienneté :
- Adresse mail :

Informations concernant le recueil des données :

- Période d’observation :
- Date de rendu de la grille complétée :
- Eventuelles difficultés lors du recueil de données :

NB : Merci de bien vouloir remplir cette fiche de renseignements et de la joindre à la grille d’évaluation.

Annexe 11 – Echantillon d’items contrôles pour le test de validité apparente

LEGENDE

Non apparu	NA
Apparu mais non maîtrisé	ANM
Apparu et maîtrisé	AM

Items	PSM	MSM	GSM
I20	ANM	AM	AM
I25			ANM
I28			ANM
I29			ANM
S10	NA	ANM	AM
S11	NA	ANM	AM
S12	NA	ANM	AM
S13	ANM	AM	AM
S14	ANM	AM	AM
S15	ANM	AM	AM
S16	ANM	AM	AM
S17	ANM	AM	AM
S18	ANM	AM	AM
S19	ANM	AM	AM
O11	NA	ANM	ANM
O12	NA	ANM	ANM
O13	NA	NA	NA
O14	NA	ANM	ANM
O15	NA	ANM	ANM
C1			ANM
C2	ANM	ANM	ANM
C3		ANM	ANM
C4		ANM	ANM
C6		ANM	ANM
C7		ANM	ANM
C9		ANM	ANM
C10		NA	NA
A1	ANM		
A2	ANM		
A6	ANM		
A7	ANM	ANM	ANM

Annexe 12 – Détail du niveau d’entendement pour chaque item

	Niveau de compréhension de l’item (%)	Pourcentage d’enseignants ayant compris l’item
I1	75%	50%
I2	83%	67%
I3	64%	43%
I4	67%	67%
I5	80%	80%
I6	50%	33%
I7	60%	60%
I8	58%	50%
I9	40%	40%
I10	75%	50%
I11	58%	33%
I12	92%	83%
I13	50%	20%
I14	70%	60%
I15	63%	25%
I16	100%	100%
I17	90%	80%
I18	83%	67%
I19	92%	83%
I20	100%	100%
I21	90%	80%
I22	90%	80%
I23	83%	83%
I24	50%	33%
I25	75%	50%
I26	70%	40%
I27	75%	75%
I28	100%	100%
I29	100%	100%
S1	60%	40%
S2	63%	50%
S3	25%	0%
S4	70%	40%
S5	100%	100%
S6	90%	80%
S7	80%	60%
S8	83%	83%
S9	100%	100%
S10	75%	67%
S11	50%	50%

S12	63%	50%
S13	88%	75%
S14	100%	100%
S15	60%	60%
S16	100%	100%
S17	58%	33%
S18	60%	60%
S19	100%	100%
O1	70%	60%
O2	100%	100%
O3	80%	80%
O4	100%	100%
O5	63%	50%
O6	50%	50%
O7	50%	33%
O8	100%	100%
O9	70%	60%
O10	67%	50%
O11	100%	100%
O12	88%	75%
O13	50%	33%
O14	100%	100%
O15	67%	67%
C1	63%	50%
C2	67%	33%
C3	100%	100%
C4	100%	100%
C5	60%	40%
C6	88%	75%
C7	50%	50%
C8	100%	100%
C9	63%	50%
C10	100%	100%
A1	100%	100%
A2	100%	100%
A3	80%	60%
A4	50%	25%
A5	75%	50%
A6	67%	33%
A7	100%	100%
A8	79%	57%
A9	0%	0%
Total	76%	65%

Annexe 13 – Détail de l'échantillon d'enfants et de leurs scores

Sujet observé	S1	S2	S3	S4	S5		S6	S7	S8	S9
Sexe	F	M	F	M	M		M	F	M	M
Classe	MSM	MSM	PSM	PSM	GSM		PSM	GSM	GSM	MSM
Age	4 ans 5	4 ans 5	3 ans 2	3 ans 4	5 ans 9		3 ans 7	-	-	5 ans 2
Sous-groupe	TV	TSA	TV	TSA	TSA		TV	TV	TSA	TV
Suivi orthophonique	Non	Oui	Non	Oui	Oui		Non	Non	-	-
Age de la fratrie	Pas de fratrie	3 ; 12 ; 14	Pas de fratrie	Pas de fratrie	0 ; 3 ; 7		-	1	-	-
Score I	86	79	82	34	74	69	43	73	46	64
Score S	43	53	54	12	44	45	20	47	23	43
Score O	39	39	40	0	35	27	25	38	19	23
Score C	21	21	16	2	21	20	12	25	15	19
Score A	25	18	26	5	18	13	15	27	11	21
Score total	214	210	218	53	192	174	115	210	114	170

Annexe 14 – Compétences attendues en fin de maternelle, pouvant relever d’habiletés pragmatiques

(d’après le Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 de l’Education Nationale – Annexe : Programme de l’école maternelle)

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :
 - Dire, exprimer :
 - Un avis
 - Un besoin
 - Une question (questionner)
 - Une nouvelle (annoncer une nouvelle)
 - Entrer en relation avec autrui et faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu’il veut dire
 - Agir volontairement sur les autres par le langage et se représenter l’effet qu’une parole peut provoquer
 - Expliquer et réexpliquer
 - Echanger et réfléchir avec les autres
 - Résolution de pb
 - Prise de décision collective
 - Compréhension d’histoire
 - Argumentation
 - Explication
 - Questions et intérêt pour ce que les autres croient/pensent/savent
 - Evoquer (parler de ce qui n’est pas présent)
- Communiquer avec les adultes et les pairs d’âge par le langage en se faisant comprendre
- S’exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; reformuler pour se faire mieux comprendre
- Pratiquer divers usages du langage oral :
 - Raconter
 - Décrire
 - Evoquer
 - Expliquer
 - Questionner
 - Proposer des solutions
 - Discuter d’un point de vue
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- Mettre des mots sur des émotions, sentiments, impressions
- Exprimer ses intentions et évoquer leur réalisation
- Comprendre les intentions des autres et leur réalisation
- Expliciter ses choix
- Formuler ce à quoi on pense
- Justifier ce qui présente à ses yeux un intérêt
- Jouer avec sa propre voix pour explorer des variantes de timbre, d’intensité, de hauteur, de nuance
- Faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres
- Respecter les règles de communication et d’échange
- Attendre son tour
- Exprimer verbalement ses émotions et sentiments
- Pouvoir partager avec ses pairs et s’entraider

Modélisation, élaboration et étude préliminaire de faisabilité d'une évaluation critériée des habiletés pragmatiques de l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois, en cycle de maternelle

**Présenté et soutenu par
Camille AUDRAIN**

Résumé

Les habiletés pragmatiques sont difficilement observables dans le cadre de la relation duelle qu'offre le bilan orthophonique. Il est intéressant d'évaluer la pragmatique dans un contexte naturel, tel que l'école. L'enjeu du présent mémoire est donc de mener une étude préparatoire afin d'élaborer, à plus long terme, un outil d'évaluation critériée pertinent, mettant à contribution les enseignants, pour rendre compte des habiletés pragmatiques des enfants scolarisés en cycle de maternelle, et donc compléter et affiner le bilan orthophonique. L'étude a donc pour objectifs de construire un modèle théorique de l'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant de 3 à 5 ans 11 mois ; de proposer la préforme d'un instrument d'évaluation critériée d'après ce même modèle théorique ; et de réaliser l'étude préliminaire de faisabilité pour tester la pertinence de la préforme de cet outil d'évaluation. L'étude de faisabilité a été menée en analysant les retours de grilles de 8 enseignants ayant chacun observé un ou deux élèves de leur classe. Il convient de noter des erreurs méthodologiques causées par les difficultés rencontrées dans la constitution de notre échantillon. Les résultats obtenus sont donc imprécis et ne permettent pas de tirer de conclusions définitives quant à la fiabilité et la pertinence de notre outil. Toutefois, ce mémoire offre une première synthèse théorique des éléments à prendre en compte dans l'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant d'âge préscolaire. Il propose également une préforme de l'évaluation critériée que nous avons initialement imaginée. L'étude de faisabilité permet de tirer les premières conclusions concernant les écueils à éviter et les éléments pertinents à retenir pour développer une version définitive de cet instrument de mesure.

Mots clés : Orthophonie / Evaluation critériée / Habiletés pragmatiques / Cycle maternelle

Modeling, development and preliminary feasibility study of a criterion-referenced assessment of pragmatic skills for preschool children aged from 3 to 5 years and 11 months

Summary

Pragmatic skills are difficult to observe in the dual relationship offered by the speech-language pathology assessment. It is interesting to evaluate pragmatics in a natural context, such as school. The challenge of this thesis is therefore to determine whether it is possible, thanks to literature data, to develop a criterion-based assessment tool for teachers to report on pragmatic skills of preschool aged children. The objectives of the study are therefore to propose a model for the assessment of pragmatic skills of children aged from 3 to 5 years 11 months; to draft a criterion-referenced assessment instrument based on this same theoretical model; and to conduct a preliminary feasibility study on the preform of this assessment tool. The feasibility study was carried out by analyzing the feedback from 8 teachers who each observed one or two pupils in their class. We can notice methodological errors due to the difficulty in recruiting volunteers for the sample. The obtained results being unclear, we were not able to assess the relevance and the reliability of our tool. However, this thesis provides an initial theoretical summary of the elements to consider for the evaluation of pragmatic skills for preschool children. It also allows the drafting of a criterion-referenced evaluation preform for teachers. The feasibility study enables us to draw initial conclusions regarding the pitfalls to avoid and the relevant elements to retain for a final version of this measurement instrument.

Key words : Speech Language Therapy / Criterion-referenced assessment / Pragmatic skills / Preschool aged children

*Mémoire dirigé par **Leslie AMIOT**, Maître de Conférences en Psychologie Cognitive - INSPE Académie de Rouen - Centre de Recherche sur le Fonctionnement et Dysfonctionnement Psychologiques (CRFDP)*