HAL
open science

Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2

Mariane Pousset

To cite this version:

Mariane Pousset. Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2. Sciences cognitives. 2022. dumas-03981349

HAL Id: dumas-03981349

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03981349

Submitted on 9 Feb 2023

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.

Année universitaire 2021-2022

COLLEGE SCIENCES DE LA SANTE - IUSR
Formation en Orthophonie

MEMOIRE (U.E. 7.5) POUR L'OBTENTION DU

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
Grade Master

Présenté et soutenu publiquement le 15 juin 2022

Par Mariane POUSSET

Née le 16/09/1998 à Nogent-sur-Marne

Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2

Sous la direction de
Mme. Anne-Céline ASSELIN – Orthophoniste et enseignante au CFUOB

Membres du jury :

Mme. Sarah BARGUE – Orthophoniste et enseignante au CFUOB, Gradignan

Mme. Léa DIXNEUF – Orthophoniste et enseignante au CFUOB, Bordeaux

Année universitaire 2021-2022

COLLEGE SCIENCES DE LA SANTE - IUSR
Formation en Orthophonie

MEMOIRE (U.E. 7.5) POUR L'OBTENTION DU

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
Grade Master

Présenté et soutenu publiquement le 15 juin 2022

Par Mariane POUSSET

Née le 16/09/1998 à Nogent-sur-Marne

Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2

Sous la direction de
Mme. Anne-Céline ASSELIN – Orthophoniste et enseignante au CFUOB

Membres du jury :

Mme. Sarah BARGUE – Orthophoniste et enseignante au CFUOB, Gradignan

Mme. Léa DIXNEUF – Orthophoniste et enseignante au CFUOB, Bordeaux

Titre : « **Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2 »**

Résumé : La pragmatique est un champ de compétences vaste, qui régit les interactions entre les individus. Pour qu'un échange verbal permette la bonne transmission d'un message, il doit non seulement répondre à des critères verbaux formels, mais aussi à des paramètres pragmatiques centrés sur les interactions. Chez l'enfant, ces deux sphères de la communication se développent en interaction l'une avec l'autre et sont indissociables. Malgré cela, peu d'outils normés d'évaluation spécifique de la pragmatique sont mis à disposition des orthophonistes. L'objectif de notre étude a donc été de proposer un questionnaire standardisé et normalisé de dépistage des troubles de la pragmatique pour les CE1-CE2, dont la passation soit rapide et la cotation simple. Pour cela, nous avons élaboré un outil de dépistage en deux parties : un questionnaire de pragmatique évaluant l'adaptation au contexte, à l'interlocuteur, les interactions sociales et le jugement de l'absurde ; puis une conduite de récit. Nous avons également mis au point une grille de cotation la plus précise possible, afin de standardiser notre outil. Nous avons ensuite soumis le test à une cohorte de 80 enfants tout-venant scolarisés en CE1 et CE2 dans deux écoles de Gironde. L'analyse de leurs réponses nous a permis d'établir une norme pour cette classe d'âge, ainsi que de définir un seuil pathologique. Nous avons en outre comparé les résultats des filles et des garçons, ainsi que des CE1 et des CE2 mais aucune de ces comparaisons n'a montré de résultat significatif.

Mots clés : Pragmatique, dépistage, enfants, récit

Title : "Development and calibration of a pragmatic screening questionnaire for second and third grade children"

Abstract : Pragmatics is a broad field of competence that governs interactions between individuals. In order for a verbal exchange to convey a message properly, it must meet not only formal verbal criteria, but also pragmatic parameters centered on interactions. In children, these two spheres of communication develop in interaction with each other and are inseparable. Despite this, few standardized tools for the specific evaluation of pragmatics are available to speech therapists. The objective of our study was therefore to propose a standardized and calibrated questionnaire for the screening of pragmatics disorders for 2nd and 3rd grade children, which can be administered quickly and scored easily. To this end, we developed a screening tool in two parts : a pragmatics questionnaire assessing adaptation to the context and to the interlocutor, social interactions and the judgement of the absurd ; and a story-telling examination. We have also developed a rating grid that is as accurate as possible, in order to standardize our tool. We have then subjected the test to a cohort of 80 children attending 2nd and 3rd grade in two different schools in Gironde. The analysis of their answers has allowed us to establish a standard for this age group, and also to define a pathological threshold. We also compared the results of girls and boys, as well as of the 2nd and 3rd graders, but none of these comparisons showed significant results.

Keywords : Pragmatics, screening, children, story-telling

Nombre de pages : 71 - Nombre de références : 43

Remerciements

En préambule de ce mémoire, mes plus sincères remerciements vont à toutes les personnes qui, chacune à leur échelle, ont contribué à mon travail depuis un an.

À mesdames Sarah Bargue et Léa Dixneuf, pour l'intérêt porté à mon travail et pour leur présence au cours de la soutenance.

À ma directrice de mémoire, Mme Anne-Céline Asselin, merci pour votre soutien, votre enthousiasme, votre bienveillance et votre grande disponibilité tout au long de cette année.

À tous les enfants rencontrés dans le cadre de cette étude, votre bonne humeur à tous m'a aidée à mener ce travail à bien. Un grand merci également aux enseignants et chefs d'établissement qui ont accepté de m'accueillir dans leurs classes : sans votre disponibilité, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour.

À Marie, Jade, Arna et aux enseignants de l'ISPED : merci pour votre aide indispensable, les matrices et autres P-Values n'ont maintenant plus de secrets pour moi.

À mes maitres de stage durant ces dernières années, Laurence Deshoulières, Amélie Dubrous, Nathalie Michas-Delouvée, Sarah Bargue, Maylis Bazelaire, Anne Frouard, Caroline Mégy, Pauline Brivet, Estelle Cieslak et Marianne Latry, vous avez toutes contribué à votre manière à l'orthophoniste que je deviens aujourd'hui. J'ai beaucoup appris auprès de vous, merci pour vos conseils qui me seront toujours précieux.

À mes parents, à Sophie et à Michel, merci pour votre soutien confiant depuis toujours. Vous êtes sans nul doute devenus des experts en orthophonie en m'écoutant raconter mes aventures depuis 5 ans, merci pour cette oreille attentive.

À mes frères et sœurs pour leurs messages de motivation tout au long de l'année, merci de m'avoir aidée à me détendre à coups de Mario Kart, messages vocaux et autres FaceTime.

Au *Trouple*, Eugénie et Jeanne, merci d'avoir partagé avec moi vos aventures aux 4 coins du globe. L'année se couronne de succès pour toutes les 3 : qui l'eût cru ?

À Clémence, ma bisaïeule orthophonique : merci pour ton enthousiasme face à mes messages vocaux de détresse, et merci pour les tiens qui m'ont bien divertie toute cette année.

À toute la promo diplômée avec moi, merci d'avoir fait de ces années d'études un lieu serein, stimulant et toujours festif, on s'est drôlement bien débrouillés tout seuls.

À la *Kipé des ritofnistes*, Marion, François et Sophie, pour leur patience face à mes débordements d'énergie, et leurs conseils de dressage toujours bienvenus.

Enfin, au *Gnag*, Lucille, Odile, Mathilde, Mathilde, Camille, Zoé, Charlène et Charlotte : merci pour ces 5 années d'aventures, de rires, de crises de panique, de ricochets et de travail (aussi) … l'orthophonie n'aurait pas la même saveur sans vous.

Table des matières

I. INTRODUCTION 8

II. CONTEXTE THEORIQUE 9

II.1. Définition de la pragmatique 9
II.1.1. Pragmatique et linguistique 9
II.1.2. Paramètres extra-linguistiques 11

II.2. Développement classique des compétences pragmatiques 13
II.2.1. Développement de l'interaction 13
II.2.2. Développement du discours 16

II.3. Atteintes de la pragmatique et relation avec les troubles du langage 18
II.3.1. Manifestations cliniques des troubles pragmatiques 18
II.3.2. Troubles du langage et pragmatique 21
II.3.3. Pragmatique et conduite de récit 23

II.4. Evaluation de la pragmatique 24
II.4.1. Principes méthodologiques 24
II.4.2. Evaluation des capacités pragmatiques 25
II.4.3. Evaluation du discours 26
II.4.4. Etat des lieux des outils d'évaluation de la pragmatique 27

II.5. Problématique et hypothèses 30

III. MATERIEL ET METHODE 30

III.1. Population 30
III.1.1. Critères d'inclusion et de non inclusion 30
III.1.2. Modalités de recrutement 31

III.2. Matériel 31
III.2.1. Structure générale du test 31
III.2.2. Questionnaire : pragmatique du langage 32
III.2.3. Conduite de récit 36

III.3. Méthode et analyse 37
III.3.1. Modalités de passation 37

III.3.2. Recueil des données et anonymisation 37
III.3.3. Méthode prévue d'analyse des données et résultats attendus 38

IV. RESULTATS 39

IV.1. Description de la population 39

IV.2. Analyse descriptive des résultats 41

IV.3. Comparaison de moyennes par classe et par sexe 42
IV.3.1. Comparaison de moyennes en fonction de la classe 42
IV.3.2. Comparaison de moyennes en fonction du sexe 43
IV.3.3. Critères retenus pour l'étalonnage 44

IV.4. Etude de corrélation entre les différents items 44

V. DISCUSSION 46

V.1. Vérification des hypothèses 46
V.1.1. Sensibilité au sein de la population d'échantillonnage 47
V.1.2. Mise à l'épreuve auprès de patients présentant des troubles pragmatiques 48
V.1.3. Comparaisons inter-groupes 50
V.1.4. Corrélation entre les items 52

V.2. Intérêts et limites de l'étude 52
V.2.1. Démarche expérimentale 52
V.2.2. Questionnaire élaboré 54

V.3. Perspectives orthophoniques et ouvertures 56

VI. CONCLUSION 58

VII. BIBLIOGRAPHIE 59

VIII. ANNEXES 62

Table des figures

Figure 1 – Repères de pragmatique développementale - d'après (Adams, 2002)..... 14
Figure 2 – Développement des capacités pragmatiques (Coquet, 2005) 15
Figure 3 – Distribution de la population en fonction de la classe 39
Figure 4 – Distribution de la population en fonction du sexe 40
Figure 5 – Distribution de l'échantillon total en fonction de l'âge..... 40
Figure 6 – Moyennes d'âge des différents sous-groupes..... 40
Figure 7 – Matrice de corrélation..... 45
Figure 8 – Notation en fonction de l'écart à la moyenne..... 48

Table des tableaux

Tableau 1 – Réponses retenues pour les items « Situations courantes »..... 33
Tableau 2 – Réponses retenues pour les items « Interaction Sociale »..... 34
Tableau 3 – Réponses retenues pour les items « Jugement de l'absurde » 35
Tableau 4 – Moyennes et écarts-types par groupe pour les items de Pragmatique du langage..... 41
Tableau 5 – Moyennes et écarts-types par groupe pour les items de Conduite de récit 42
Tableau 6 – Moyennes des scores de « Conduite de récit » pour l'échantillon total 47
Tableau 7 – Moyennes des scores de « Pragmatique du langage » pour l'échantillon total..... 47
Tableau 8 – Résultats de I..... 48
Tableau 9 – Résultats de N. 49
Tableau 10 – Résultats de A. 49

Table des annexes

Annexe 1 – Grille de recueil des données I
Annexe 2 – Corpus de réponses VI
Annexe 3 – Grille d'étalonnage VIII
Annexe 4 – Document d'autorisation parentale..... IX

Liste des sigles et acronymes

AB	Jugement de l'absurde (item du questionnaire)
CE1	Cours Elémentaire 1e année
CE2	Cours Elémentaire 2e année
CP	Coefficient de Pearson
ET	Ecart-Type
IS	Interaction Sociale (item du questionnaire)
p	P-Value
REP	Réseau d'Education Prioritaire
SC	Situations Courantes (item du questionnaire)
TCSP	Trouble de la Communication Sociale Pragmatique
TDA-H	Trouble Déficitaire de l'Attention avec/sans Hyperactivité
TDL	Trouble Développemental du Langage
TOM	Theory Of Mind (Théorie de l'esprit)
TPL	Total Pragmatique du Langage (item du questionnaire)
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme

I. Introduction

La pragmatique est un domaine vaste, au carrefour de la linguistique, de la sociologie et de la psychologie, qui recouvre des notions aussi diverses que les formules de politesse, la qualité du regard ou la précision grammaticale. Ce champ de compétences est donc parfois difficile à délimiter, et pour cela délicat à évaluer. Chez l'enfant, le développement de la pragmatique est en lien étroit avec le développement du langage, si bien qu'ils sont largement confondus dans les démarches de bilan. En dehors d'atteintes très spécifiques comme les Troubles du Spectre de l'Autisme, la pragmatique n'est alors perçue que comme une composante annexe du langage oral, peu fréquemment explorée en tant que telle.

À ce jour, peu de tests sont à disposition de l'orthophoniste pour dépister les troubles pragmatiques. Il existe plusieurs propositions inclues dans des batteries d'évaluation du langage oral, mais peu de supports permettent de tester la pragmatique d'un enfant d'âge scolaire d'une façon rapide et suffisamment informative.

L'objectif de ce mémoire est donc de proposer un questionnaire standardisé et normalisé de dépistage des troubles de la pragmatique pour les CE1-CE2, dont la passation soit rapide et la cotation simple. Un premier étalonnage permettra d'établir une norme et un seuil pathologique pour cette tranche d'âge.

Nous nous attacherons dans un premier temps à définir le concept de pragmatique, et à étudier son développement normal ainsi que son développement pathologique. Nous aborderons ensuite les différents moyens de l'évaluer, avant de présenter le test créé et les résultats obtenus lors de l'étalonnage.

II. Contexte théorique

II.1. Définition de la pragmatique

La pragmatique est définie comme l'utilisation fonctionnelle du langage en situation sociale. En d'autres termes, elle désigne l'équilibre entre ce qui est dit (le message), la manière dont le message est transmis, et le but poursuivi par l'acte de langage. Dans une approche pragmatique, l'élément central des actes langagiers est donc une communication fonctionnelle : la pragmatique n'est pas un niveau d'analyse qui s'ajoute à la phonologie, la sémantique et la syntaxe, mais bien une structure qui peut les englober toutes. Il est ainsi possible d'utiliser le prisme pragmatique pour analyser les autres composantes du langage, ce qui rend délicate l'élaboration d'une définition consensuelle.

> *« En linguistique, on définit la pragmatique comme un étude scientifique émanant de la philosophie, de la sociologie et de la linguistique. […] [Elle] s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer, c'est-à-dire que d'une part elle tente de décrire l'ensemble des paramètres linguistiques et extralinguistiques qui influent sur le phénomène de l'énonciation, qui modifient la façon dont l'énoncé est transmis, et d'autre part elle étudie dans quelle mesure ces paramètres interviennent. Elle s'attache à percevoir ce que l'énoncé exprime ou évoque, et ce que fait le locuteur en l'énonçant. »*
> (Brin-henry et al., 2011)

II.1.1. Pragmatique et linguistique

En 1987, Schiefelbusch (Conti-Ramsden, 1987) définissait la pragmatique par opposition avec la linguistique. Pour lui, la linguistique concerne les aspects formels du langage : la phonologie, la sémantique, la morphologie et la syntaxe. Ce regroupement ne comprend pas la pragmatique, car ces compétences peuvent être intactes chez un sujet pourtant visiblement inadapté à l'interlocuteur ou au contexte. Dans cette dichotomie, la pragmatique désigne les compétences en communication du sujet, c'est-à-dire l'utilisation des règles sociales du langage pour véhiculer un message ou des intentions adaptées au contexte. Une communication fonctionnelle dépend alors de bonnes connaissances pragmatiques associées à une bonne conscience du moment le plus opportun pour utiliser ses compétences linguistiques.

Face à cette conception dualiste, il convient néanmoins de relever que la pragmatique reste toujours dépendante des aspects formels de la langue. Nous n'utilisons pas le même registre de langue, le même vocabulaire ni la même syntaxe pour parler à des proches ou à notre patron, dans un hall de gare ou dans une bibliothèque. Plusieurs paramètres linguistiques entrent donc en compte lorsqu'il s'agit de s'adapter à la situation.

Tout d'abord le développement langagier s'accompagne et se nourrit du développement de plusieurs habiletés conversationnelles, qui permettront par la suite un usage fonctionnel et adapté du langage (Kail, 2015) :

- Tour de rôle
- Attention conjointe : prêter attention au même objet que son interlocuteur
- Régie de l'échange : établissement du contact visuel, et gestion des tours de parole (Coquet, 2005)
- Imitation
- Théorie de l'esprit : attribuer des états mentaux à autrui

Ensuite, la précision lexicale et morphosyntaxique des énoncés fait également partie de la pragmatique du discours. Cette qualité discursive est appelée cohésion du discours et elle concerne : (Coquet, 2005)

- Sur le plan lexical : l'usage de la référence, la richesse des champs sémantiques et l'utilisation des différents sens des mots (polysémie, sens non littéral, synonymie et antonymie)
- Sur le plan morphosyntaxique : gestion des anaphores et cataphores, usage de connecteurs logiques et temporels
- Sur le plan para-verbal : adéquation entre le message verbal et les comportements non verbaux associés (gestes, mimiques, posture, prosodie)

Sur le versant réceptif, on retrouve cette même interdépendance entre les aspects formels du langage et la pragmatique. Michel Hupet (Estienne & Piérart, 2006, Chapitre 6 Bilan pragmatique) rappelle en effet que la simple compréhension des mots et de leurs liens grammaticaux ne permet pas un accès total au sens. Pour comprendre un message dans son intégralité, il faut également être capable de faire des inférences, d'accéder au savoir partagé avec l'interlocuteur et de tenir compte du contexte. L'étude de la pragmatique est donc l'étude de ce « sens supplémentaire » qui n'est pas véhiculé par la linguistique au sens strict.

Il apparait alors que la relation entre la pragmatique et le contexte d'énonciation est étroite, c'est pourquoi certains auteurs ont défini la pragmatique comme l'étude des facteurs contextuels extra-linguistiques qui influent sur le langage. Bloom et Lahaye (Bloom et al., 1980) par exemple, analysent l'utilisation du langage selon deux composantes. D'une part la fonction, qui peut être intrapersonnelle ou interpersonnelle, et d'autre part le contexte, qui peut être linguistique ou non-linguistique. En d'autres termes, une situation de langage dépend à la fois de variables liées aux interlocuteurs (intentions du locuteur, nature du message transmis …) et de variables liées aux conditions d'énonciation (qualité linguistique des énoncés, environnement …).

Aux composantes verbales s'associent donc des paramètres non-linguistiques, comme autant de compétences nécessaires à la pragmatique.

II.1.2. Paramètres extra-linguistiques

Le principal paramètre extra-linguistique, ou contextuel qui influe sur la pragmatique est **l'interlocuteur**. En effet, tout acte de communication suppose un partenariat tacite entre les locuteurs, que Paul Grice a nommé « principe de coopération » (Grice, 1979). Cette coopération est en place si les locuteurs respectent quatre maximes :

- **Maxime de quantité** : le locuteur doit transmettre autant d'informations que nécessaire mais pas plus
- **Maxime de qualité** : le locuteur ne doit transmettre que la vérité, c'est-à-dire ne pas mentir et s'abstenir en cas de doute
- **Maxime de relation** : le locuteur doit être pertinent
- **Maxime de manière** : le locuteur doit être clair, concis et ordonné

Cependant, il est rare que ces principes soient tous respectés strictement lors d'une interaction : c'est alors que la coopération prend tout son sens. Les interlocuteurs s'engagent à contribuer également à la formulation et à la compréhension des énoncés, cette compréhension étant permise par l'utilisation d'inférences (ou implicatures).

Les **émotions** et états mentaux de l'interlocuteur vont également exercer une influence sur la communication. Leur compréhension conditionne la réponse apportée, et permet donc de produire un énoncé adapté ou non à l'interlocuteur au moment de l'échange. C'est là qu'intervient la théorie de l'esprit (ou TOM – Theory Of Mind – en Anglais). Il s'agit d'une compétence cognitive permettant d'attribuer à autrui des états mentaux (pensées, opinions, émotions, sentiments …) différents des

siens. Les habiletés pragmatiques dépendent donc de cette capacité à comprendre, puis anticiper les émotions de l'autre pour s'y ajuster au mieux. Un locuteur compétent est capable d'identifier les émotions provoquées par son discours chez son interlocuteur afin de pouvoir se réajuster au besoin.

De plus, la **motivation** est un facteur important dans la qualité pragmatique d'un échange. Au cours du développement des fonctions pragmatiques, il apparait qu'un manque de motivation, d'intérêt porté à la communication conduit à une réduction des interactions et donc des occasions d'apprentissage par imitation et par le contexte. Toutes les compétences pragmatiques ayant par essence une dimension sociale, on s'attendrait à ce qu'un manque de motivation impacte uniformément tous les aspects de la pragmatique. C'est ce qu'a formulé comme hypothèse Kissine : pour lui, le manque de motivation pourrait expliquer une partie des troubles pragmatiques rencontrés par les enfants porteurs de TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme) (Kissine, 2019). Au cours de cette étude, deux groupes d'enfants ont été comparés sur une tâche de compréhension d'ironie selon deux paradigmes. La première modalité proposait une consigne explicite (nécessitant donc de l'implication, de la motivation), la seconde ne présentait pas de demande explicite. Les résultats ont montré comme s'y attendait l'auteur que les enfants présentant un TSA étaient moins performants que les neurotypiques quand confrontés à une demande explicite, mais que les résultats des deux groupes étaient équivalents lorsque la motivation n'entrait pas en jeu. Cependant, d'autres études menées en eye-tracking (poursuite oculaire : analyse des mouvements du regard au cours d'une tâche) ont montré que les enfants porteurs de TSA ne se désengagent en réalité pas de la tâche. Cela signifie que le facteur motivationnel ne peut pas expliquer la présence de difficultés dans certains domaines pragmatiques uniquement.

Enfin, le **contexte physique** et les relations qu'entretiennent les interlocuteurs influent sur le message, et donc sur la manière dont on doit l'émettre et le recevoir. Une communication efficace dépend donc de trois types de connaissances : intellectuelles, linguistiques et sociales. (Dore *in* (Conti-Ramsden, 1987)). Dans ce domaine, il est intéressant d'inclure dans les paramètres extra-linguistiques qui régissent la pragmatique la notion de proxémie. Définie par Hall (Hall & Petita, 2014), elle désigne la distance séparant deux personnes au cours d'un échange. L'auteur distingue quatre zones, en fonction du degré de proximité entre les deux interlocuteurs : la distance intime (couple), la distance personnelle (conversations duelles), la distance sociale (amis et collègues) et la distance publique (groupes).

Pour résumer, nous pouvons citer Hupet (Estienne & Piérart, 2006) qui définit la pragmatique comme « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu (de quoi il parle), de forme (comment il en parle) et de fonction (pourquoi il en parle).»

II.2. Développement classique des compétences pragmatiques

II.2.1. Développement de l'interaction

La pragmatique est indissociable des interactions, c'est pourquoi les étapes qui marquent son développement sont toujours en lien avec un interlocuteur. En effet, tout comme le langage se construit par imitation et dans l'échange, l'adaptation du discours en contexte s'apprend auprès des autres.

Dans la lignée des théories interactionnistes de développement du langage, Ninio et Snow (Ninio & Snow, 1996) listent sept thèmes à prendre en compte pour apprécier le développement de la pragmatique chez un individu :

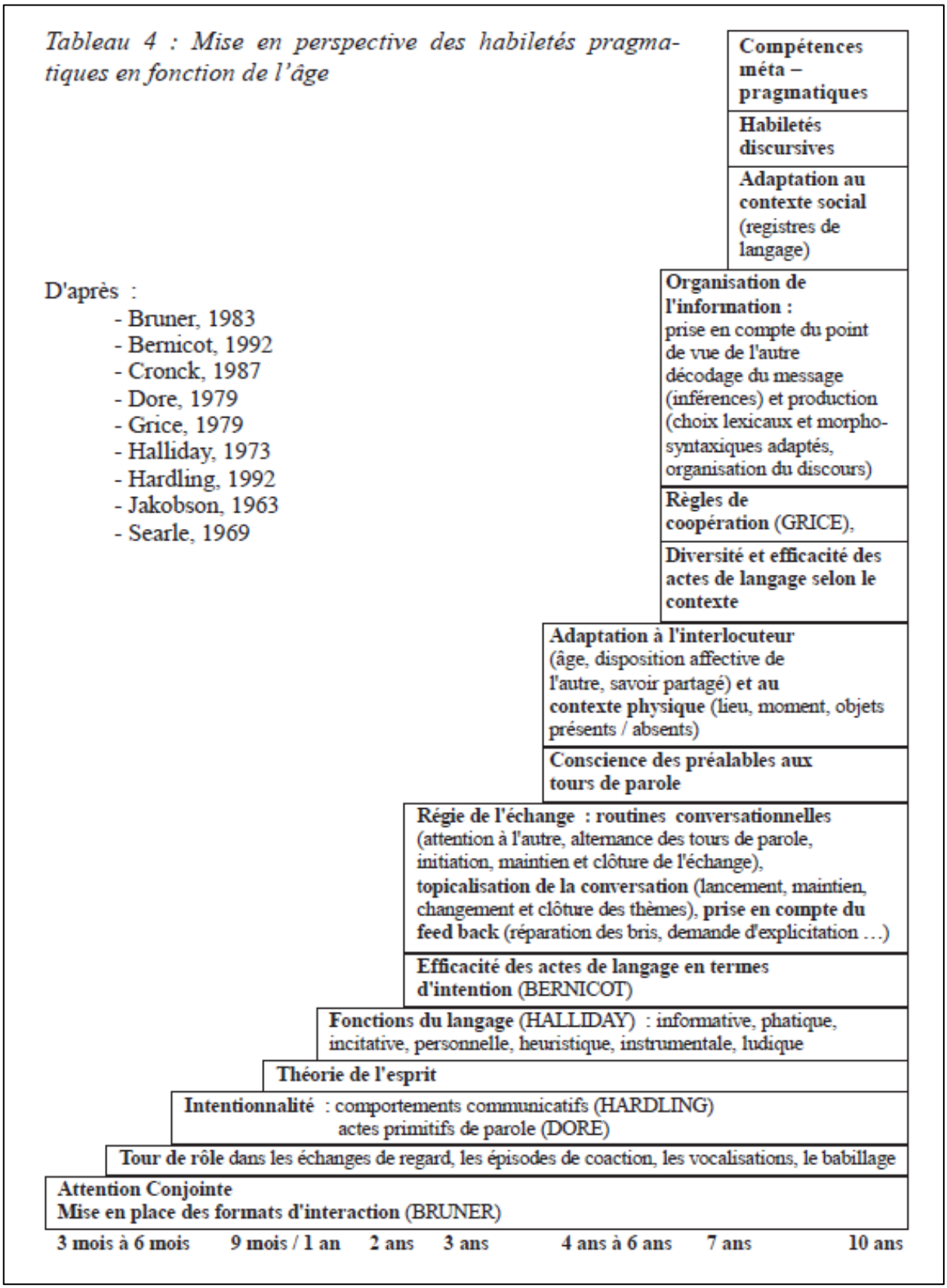
1. Acquisition des intentions communicatives : émergence du langage
2. Développement des capacités conversationnelles : tours de rôles, retours en arrière …
3. Développement de la cohésion du discours et du type de discours
4. Mise en rapport de chaque forme linguistique avec sa forme sociale
5. Acquisition des règles culturelles et de politesse
6. Acquisition des termes déictiques : pronoms et termes de lieux
7. Facteurs pragmatiques qui influencent l'acquisition du langage : contexte des interactions dans la petite enfance, étayage de l'entourage …

Cependant, la pragmatique est extrêmement dépendante du contexte, ce qui rend difficile l'établissement d'une grille linéaire du développement « normal ». En effet, de nombreux facteurs endogènes (développement cognitif) et externes (entourage) influencent le développement de la pragmatique, expliquant les grandes variations d'âge d'acquisition de ses différentes composantes. Il est par ailleurs délicat d'établir un âge attendu de développement pour chaque fonction, car il n'existe pas de définition consensuelle de celles-ci (Estienne & Piérart, 2006, Chapitre 6). Il semble malgré tout intéressant de présenter ce tableau, traduit de Adams (Adams, 2002), qui présente quelques repères de pragmatique développementale :

Figure 1 – Repères de pragmatique développementale - d'après (Adams, 2002)

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

Figure 2 – Développement des capacités pragmatiques ***(Coquet, 2005)***



Dans ce tour d'horizon de la pragmatique développementale, on constate qu'entre 6 et 9 ans se mettent en place de nombreuses compétences en lien avec le versant expressif du langage. Au cours de cette période, les progrès en pragmatique marquent principalement une amélioration de la qualité du récit : restitution du thème central, maitrise des marqueurs du discours, stabilité des formes anaphoriques, communication efficace et pertinente, mise en place de la cohésion du discours, organisation des informations, adéquation entre les actes de langage et le contexte, et maîtrise des maximes de coopération.

En ce qui concerne les disparités développementales entre les filles et les garçons, aucune différence significative entre les deux sexes n'a encore été démontrée. En réalité, peu d'études ont exploré ce point, préférant généralement se centrer sur des critères d'âge ou de pathologie. On peut toutefois citer une étude égyptienne (Khodeir et al., 2017) à l'origine d'un outil d'évaluation de la pragmatique en langue Arabe. L'étalonnage du test a concerné 120 enfants dont 56 garçons et 64 filles. Des neuf paramètres étudiés, seuls deux ont mis en évidence de meilleures performances chez les filles : les subtests non-verbaux et para-verbaux. A l'inverse, aucune différence significative n'a été montrée entre les deux groupes sur les compétences suivantes : compétences conversationnelles, inférences, compétences narratives, compréhension des structures interrogatives, gestion des émotions en compréhension et en expression, et fonctions pragmatiques.

II.2.2. Développement du discours

Le discours, également appelé texte dans une perspective interactionniste, est défini comme « Une action ou conduite langagière qui se réalise sous forme d'énoncés organisés. Ces textes doivent être cohérents et adaptés à la situation pour parvenir à un maximum d'efficacité communicative ». (de Weck, 2005, Chapitre 10). En ce sens, sa qualité dépend de plusieurs fonctions impliquées dans les compétences pragmatiques : régie de l'échange, phonologie, lexique, syntaxe, communication non verbale … Il fournit donc un support privilégié pour l'analyse des compétences pragmatiques.

Pour produire un discours, quel que soit son type (récit personnel, narration …), trois compétences ont été identifiées comme nécessaires (Dolz-Mestre et al., 1993) :

- **Les capacités d'actions**. Elles désignent les compétences pragmatiques de communication, c'est-à-dire la capacité à agir sur l'interlocuteur, à gérer l'échange et à s'adapter à la situation. Elles supposent une compréhension des différents types d'effets que l'on peut produire

(provoquer une action de l'interlocuteur, faire rire, convaincre …) ainsi qu'une compréhension des différentes situations de production.

- **Les capacités discursives**. Il s'agit de la capacité à sélectionner le type de discours qui correspond à l'action langagière à réaliser. Les types de discours sont définis par leur relation au contexte de production : leur ancrage. L'ancrage définit l'emploi de certaines structures linguistiques (présent/passé, 1e/3e personne, connecteurs temporels/logiques …) et varie sur 2 axes :
  - Axe du rapport au référent, qui peut être présent (discours conjoint) ou distant (discours disjoint)
  - Axe du rapport à la situation matérielle. Le discours peut faire référence à des paramètres de la situation matérielle (discours impliqué) ou être théorique, historique ou narratif, sans lien avec la situation matérielle de l'énonciation (discours autonome).
- **Les capacités linguistico-discursives,** qui sont divisées en 3 domaines
  - Planification, ou l'organisation du texte en différentes parties. Elle diffère selon la nature du texte : énonciation/événement/péripéties/résolution pour une narration, axe chronologique pour un récit d'expérience personnelle … les changements de partie sont souvent marqués par des changements grammaticaux.
  - Structuration temporelle : organisation générale de la temporalité, qui est notamment primordiale dans les discours disjoints
  - Textualisation : mise en mots du texte, qui comprend la cohésion verbale (temps des verbes) et anaphorique (introduction et reprise sous forme de pronoms) ; ainsi que la connexion (articulation des énoncés entre eux grâce à des organisateurs ou connecteurs grammaticaux)

Toutes ces compétences sont soumises à l'influence de facteurs endogènes propres à l'enfant (dimension cognitive), et exogènes en lien avec l'entourage. Chaque genre de texte, narration ou récit d'événements de vie, est d'abord produit de manière polygérée en co-construction avec l'adulte. Peu à peu, l'enfant intègre et automatise les structures, jusqu'à devenir capable d'autogestion.

Nous allons ici nous centrer sur les étapes développementales de la narration.

La narration concerne des événements ne faisant pas partie de la vie du locuteur et qui appartiennent au passé : c'est un discours autonome et disjoint. Elle est généralement planifiée selon une séquence narrative en cinq parties : situation d'énonciation, élément déclencheur, péripéties, résolution et situation finale.

La cohésion anaphorique est acquise entre 7 et 9 ans, et se développe de manière linéaire en trois phases (Hickmann, 2000) :

1. Les référents sont introduits avec des pronoms isolés, sans syntagmes nominaux associés : le discours n'est pas compréhensible, la cohésion est faible.
2. Les référents sont introduits au moyen de syntagmes nominaux définis puis repris par des anaphores nominales ou pronominales, mais les chaines anaphoriques ne sont pas stables tout au long du texte : le texte est compréhensible, la cohésion est forte mais pas automatisée.
3. Tous les référents sont introduits correctement, les contraintes micro et macro-syntaxiques sont respectées, et les liens anaphoriques sont systématiquement corrects : la cohésion est forte et bien automatisée.

La planification, ou connexion, s'acquiert progressivement dès 5-6 ans. Avant cet âge, l'enfant évoque les informations de façon linéaire à mesure qu'il s'en souvient. A partir de 5-6 ans, l'enfant commence à fonctionner par transformation des connaissances. D'abord, il est simplement en mesure d'opposer deux états (*exemple : dehors/dedans*). Puis, à 8 ans, il devient capable d'opérer un changement de l'état initial vers l'état final en passant par une série d'autres événements (*exemple : le personnage était triste puis devient content car son ami lui a raconté une blague et lui a offert une glace*). Enfin, aux alentours de 11-12 ans, des textes narratifs à plusieurs épisodes peuvent être produits de façon autonome. (Fayol, 1997)

II.3. Atteintes de la pragmatique et relation avec les troubles du langage

II.3.1. Manifestations cliniques des troubles pragmatiques

En-dehors des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) et des Troubles de la Communication Sociale Pragmatique (anciennement dysphasie sémantique-pragmatique), dont l'atteinte pragmatique est un élément constitutif, on peut retrouver des difficultés pragmatiques à des degrés très variés dans bon nombre d'autres pathologies. Dans le syndrome de Williams, le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA-H), le retard mental, la surdité, les troubles des apprentissages … les atteintes pragmatiques peuvent être variées, tant sur le plan clinique que dans leur degré de sévérité. Ainsi, il n'existe pas de tableau typique et universel des troubles pragmatiques, ce qui les rend difficiles

à cerner et à classer. Afin de clarifier les différentes manifestations possibles des troubles pragmatiques chez l'enfant, toutes pathologies confondues, Monfort et Juarez (Monfort et al., 2005a) ont proposé une liste des symptômes les plus fréquents et donc les plus représentatifs :

Versant réceptif

- Troubles en lien direct avec la compréhension du langage
  - Difficultés de compréhension verbale, qui ne sont pas expliquées par un stock lexical trop faible
  - Interprétation littérale du message
  - Difficultés d'accès au langage non-littéral (second degré, mensonge, métaphores)
  - Pas de réaction ou réactions inadaptées lorsque l'interlocuteur s'adresse à l'enfant directement

- Troubles en lien avec la communication et les interactions sociales
  - Pas ou peu d'intérêt pour les activités d'autrui
  - Retard dans l'apprentissage des normes sociales attendues pour l'âge, ou apprentissage inapproprié
  - Défaut d'empathie et de tact
  - Difficultés pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même lorsque la règle est connue
  - Difficultés pour résoudre des tâches qui impliquent des compétences sociales, alors qu'il peut résoudre des tâches complexes qui n'en comportent pas
  - Sensibilité exacerbée à certains stimuli

Versant expressif

- Troubles de l'expression orale
  - Défaut d'informativité qui découle de difficultés d'ajustement au contexte et/ou à l'interlocuteur
  - Troubles sémantiques
  - Pauvreté des fonctions et des registres
  - Difficulté à ajuster le registre de langage au contexte et/ou à l'interlocuteur
  - Non-respect des règles implicites de la conversation (tours de parole, connaissances partagées, digressions …)

- Difficultés pour réparer les échecs de communication et les malentendus
- Modifications du rythme et de la prosodie
- Réponses inadaptées et apparition de néologismes
- Tendances à l'invariance verbale : persévérations
- Altérations de la communication non-verbale

➢ Troubles des comportements ludiques et sociaux
- Altérations du jeu
- Altérations des relations avec les pairs
- Altérations des relations avec l'adulte
- Autres altérations : stéréotypies motrices, rituels …

Dans le versant expressif, nous pouvons également ajouter l'agitation psychomotrice, qui peut entraver la transmission du message et parasiter l'échange. A l'inverse, il est à noter qu'une grande inhibition peut également gêner l'échange, et sera à relever au cours de l'évaluation de la pragmatique.

Devant ce tableau général, il convient de distinguer les troubles pragmatiques initiaux des troubles secondaires. D'une part, Monfort (Monfort, 2005) a défini les « troubles pragmatiques secondaires », qui apparaissent conséquemment à une atteinte langagière, ou qui peuvent être liées à des difficultés de choix et d'organisation de l'information, de gestion des différents niveaux d'information, ou de maniement des différents registres. On retrouve par exemple ce type de troubles chez des enfants présentant un Trouble Développemental du Langage (TDL), les enfants sourds ou les enfants présentant un retard mental. D'autre part, l'auteur a identifié des troubles pragmatiques premiers, non expliqués par d'autres atteintes, qui seront source de difficultés langagières. Il s'agit des troubles retrouvés chez les enfants porteurs de Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) ou de Troubles de la Communication Sociale Pragmatique (TCSP, anciennement syndrome Sémantique-Pragmatique).

Connaissant le lien étroit entre le développement du langage et celui de la pragmatique, nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux atteintes pragmatiques ayant été identifiées dans la littérature comme fréquemment corrélées à des troubles du langage.

II.3.2. Troubles du langage et pragmatique

Le langage et la pragmatique étant étroitement liés, il est difficile en cas d'atteinte des deux aspects d'identifier quel trouble est premier ou prépondérant. Plusieurs hypothèses ont été posées dans le cadre de l'étude des troubles pragmatiques chez les enfants avec un TDL (Trouble Développemental du Langage, anciennement dysphasie) (de Weck, 2004).

- La première hypothèse pose que **« le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique »** (Weck et al., 1996, p. 67). Cette hypothèse considère donc les troubles pragmatiques comme une conséquence des troubles langagiers. Elle est soutenue par le constat que les enfants avec un TDL présentent des compétences pragmatiques de même niveau que les enfants plus jeunes, c'est-à-dire que des enfants ayant le même niveau langagier.
- La seconde hypothèse avance que **« la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique »** (Weck et al., 1996, p. 73). Selon cette conception, il est donc possible d'avoir des troubles linguistiques sans atteinte pragmatique ou inversement. Cette hypothèse s'appuie sur des études ayant montré que les enfants présentant un TDL peuvent avoir des compétences pragmatiques de même niveau que leurs pairs du même âge, ce qui signifie que leurs compétences sont meilleures que les enfants de même niveau linguistique (soit plus jeunes) (Donahue, 1987).
- La troisième hypothèse entre en opposition avec la première, et affirme que **« la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique »** (Hupet in Weck et al., 1996, p. 82). Selon cette hypothèse, l'acquisition d'une forme linguistique n'est possible que lorsque le sujet en a compris la fonction communicative et sociale. Les difficultés linguistiques des enfants avec un TDL s'expliquent donc par un trouble pragmatique, bien que l'aspect formel des atteintes soit souvent le seul à être diagnostiqué.

Une autre étude de 1983 allait déjà dans le sens de l'hypothèse 1 : les auteurs se sont penchés sur la capacité à formuler des demandes chez des enfants au développement langagier typique et atypique (Phelps-Gunn, 1983). L'étude a révélé que jusqu'à six ans, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes. Aux alentours de 7-8 ans cependant, les enfants sans troubles du langage améliorent leurs performances tandis que les enfants au développement atypique obtiennent les mêmes résultats qu'à 6 ans.

Dans la même lignée, Donahue et son équipe (Donahue et al., 1983) ont comparé les demandes de reformulation et de clarification à l'interlocuteur chez deux groupes d'enfants. Le

premier groupe était composé d'enfants présentant des troubles des apprentissages caractérisés par des atteintes morphologiques et syntaxiques ; le second était un groupe contrôle composé d'enfants du même âge au développement typique. Il a là aussi été mis en évidence que les performances des enfants avec des troubles langagiers étaient comparables à celles des enfants plus jeunes. Les auteurs ont conclu en outre que les performances plus faibles des enfants avec des troubles du langage dans ce domaine pouvaient refléter un défaut de connaissances sociales associé. Des compétences structurelles fragiles (syntaxe et lexique) ne peuvent pas être généralisées en dehors de situations naturelles de communication, ce qui provoque un décalage avec leurs pairs dans les compétences pragmatiques.

Ce décalage entre les compétences en langage spontané et contraint a également été mis en lumière par Silver en 2006. L'auteur a montré que la principale atteinte pragmatique rencontrée chez les sujets présentant des troubles du langage est une difficulté à produire du langage sur demande (Silver, 2006). Les sujets présentent une dissociation significative entre le discours spontané et les productions sur demande : ils ne peuvent pas générer de langage approprié sur un sujet imposé.

Enfin, dans le cadre des troubles du langage plus légers, l'évaluation de la pragmatique permet d'orienter le diagnostic quand les compétences lexicales et syntaxiques peuvent apparaitre dans la norme. Il s'agit d'une atteinte plus ou moins importante des capacités de gestion des conversations, de planification et d'emploi des unités linguistiques : ces difficultés ne peuvent pas être mises en évidence avec des tests structuraux seuls. Il est donc nécessaire d'évaluer les capacités langagières dans leur ensemble lors des bilans de langage. En effet, comme vu précédemment, les composantes structurales du langage (phonologie, lexique, syntaxe) sont intimement liées à la pragmatique. Bien que souvent opposée à la pragmatique, la linguistique n'entre pas en compétition avec elle mais les deux se complètent et s'influencent dans les actes de langage. Une mauvaise maitrise grammaticale entravera la cohérence d'un discours et nuira à la communication entre les deux interlocuteurs. A l'inverse, une grammaire parfaite employée dans un contexte inadapté au contenu du message ne permettra pas une communication efficace. Il semble donc naturel qu'une atteinte dans l'un de ces domaines soit corrélée à l'autre.

Dans le cadre de l'évaluation langagière globale (pragmatique et formelle), il semble donc pertinent de proposer des tâches comprenant diverses situations de communication, afin de mettre en évidence une éventuelle dissociation entre elles. Le langage spontané est assez naturellement évalué de manière clinique dans la majorité des bilans de langage : le thérapeute observe l'enfant au cours de l'entretien, dans son langage spontané, dans leurs interactions entre les épreuves … Pour

aller plus loin que cette observation clinique, proposer à l'enfant une tâche de conduite de récit est un excellent moyen de rendre compte des compétences de l'enfant dans un cadre à la fois contraint (le sujet du récit est imposé), et libre (l'enfant raconte avec ses mots, organise lui-même son discours sans pouvoir s'appuyer sur l'étayage de l'adulte).

II.3.3. Pragmatique et conduite de récit

La conduite de récit est un moyen privilégié d'évaluation de la pragmatique, car elle met en jeu des compétences à la fois linguistiques formelles et moins spécifiques de prise en compte de l'autre et d'adaptation au contexte. Plusieurs études ont donc cherché à comparer des cohortes d'enfants avec et sans atteintes langagières sur cette tâche, afin de démontrer la corrélation entre les troubles du langage et les difficultés en conduite de récit. A titre d'exemple, nous pouvons citer une étude finlandaise (Mäkinen et al., 2014) dans laquelle 19 enfants avec un Trouble Développemental du Langage (TDL) ont été comparés à 19 enfants tout-venants du même âge sur une tâche de conduite de récit. Les auteurs ont mis en lumière des performances moindres des enfants avec un TDL dans les domaines suivants : longueur moyenne des énoncés, nombre de mots différents employés (en lien avec un stock lexical plus réduit), précision grammaticale et référentielle, et quantité d'informations pertinentes.

D'autres études ont comparé des populations similaires d'enfants sur une conduite de récit, en analysant d'autres critères, et leurs résultats vont dans le même sens. En 1988, un protocole d'étude a comparé 24 enfants de 7 à 12 ans avec des troubles des apprentissages à 29 sujets sains du même âge (Ripich & Griffith, 1988). Les performances des enfants ont été comparées sur la production orale d'un récit auparavant entendu ou observé (album sans texte). L'analyse des résultats des deux groupes a montré une différence significative sur toutes les habiletés narratives étudiées : structure de l'histoire, nombre d'informations retransmises, cohérence, usage de la référence.

Ainsi, la littérature a montré le lien étroit entre les troubles du langage et des apprentissages et les troubles pragmatiques, visibles notamment dans la conduite de récit. Si les troubles pragmatiques peuvent être un facteur prédictif ou tout du moins révélateur de troubles du langage même fins, il semble alors pertinent d'inclure l'évaluation pragmatique aux bilans de langage.

II.4. Evaluation de la pragmatique

II.4.1. Principes méthodologiques

La pragmatique est souvent évaluée de manière informelle au cours des bilans de langage. Le thérapeute effectue une analyse clinique du comportement verbal de l'enfant au détour d'épreuves ciblées sur d'autres compétences. Une telle analyse, bien qu'indispensable, reste néanmoins d'une fiabilité limitée. En effet, l'adaptation au contexte est une compétence assez délicate à analyser, car la notion même d'adaptation est subjective. Ainsi, plusieurs cliniciens observant le même enfant dans des conditions similaires pourront conclure à des résultats différents. Par ailleurs, un examen informel ne peut pas tester toutes les compétences pragmatiques de manière exhaustive. En ce sens, les auteurs du Test Of Pragmatic Language (TOPL) ont identifié au moment de la création de leur batterie plusieurs avantages à l'utilisation d'un test étalonné de pragmatique. D'une part, un étalonnage précis permet une comparaison objective d'un sujet avec ses pairs, et ce quel que soit l'évaluateur. D'autre part, l'étalonnage sur des échantillons de population variés en termes d'âge et de profil permet d'utiliser ce test pour la recherche (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992).

Différentes composantes à observer afin d'évaluer la pragmatique ont par la suite été identifiées :

Sur le versant réceptif, l'évaluation de la pragmatique ne peut pas se passer d'une évaluation du langage, puisqu'un défaut de compréhension de la langue et des intentions qu'elle porte entrainera inévitablement un défaut d'adaptation pragmatique (Monfort, 2005). Un bilan pragmatique s'inscrira donc toujours dans un bilan plus général, explorant également la compréhension du langage.

Sur le versant expressif, l'évaluation des capacités pragmatiques est entrelacée avec l'évaluation du discours. En effet, la différence entre ces deux notions ne fait pas consensus, et se recouvrent dans certaines conceptions du développement langagier. Néanmoins, les discours comme la pragmatique sont toujours opposés à la dimension structurale du langage. Dans ce cens, trois grands principes méthodologique de l'évaluation pragmatique ont été identifiés (de Weck & Rodi, 2005, Chapitre 11) :

- **Evaluation des situations d'interaction**. Elles sont définies selon plusieurs paramètres contextuels : but de l'interaction, relation entre les interlocuteurs, degré de connaissances partagées, nature et présence/absence du référent. Deux situations d'interaction peuvent être utilisées pour l'évaluation :

- *La communication référentielle*. Les deux participants sont séparés par un écran, donc la communication non-verbale est supprimée.
- *Le jeu symbolique*. Il permet d'évaluer le langage de l'enfant sur les plans représentatif (on joue avec des objets concrets et présents) et fictif (la situation est fictive). Les allers-retours entre réel et fictif permettent d'évaluer plusieurs types de discours dans une seule évaluation.

- **Le recueil des données**. Il est à noter que dans une approche interactionniste, les auteurs suggèrent de recueillir également les productions de l'interlocuteur, car le discours est souvent en grande partie polygéré. Cela permet de faire état de différences entre les interactions avec telle ou telle personne, mais aussi de situer la zone proximale de développement de l'enfant, c'est-à-dire quel degré d'étayage de l'interlocuteur lui permet de gérer au mieux le discours.
- **La transcription des données**. Elle est indispensable à une analyse fine des productions.

II.4.2. Evaluation des capacités pragmatiques

Dans l'évaluation des compétences pragmatiques, il s'agit d'explorer le lien que fait le sujet entre le contexte de communication et le discours qu'il produit. Dans cette perspective, trois aspects sont à analyser (de Weck & Rodi, 2005) :

- **Le but des productions** : l'objectif poursuivi par le locuteur. Nous pouvons ici faire le lien avec la théorie des actes de langage dans laquelle Searle et Vanderverken distingue cinq fonctions différentes pour les actes de langage (Vanderveken & Belnap, 2005, Chapitre 5) :
  - Les actes assertifs : le locuteur affirme une vérité sur le monde. *Exemple « L'herbe est verte »*
  - Les actes directifs : le locuteur attend que l'interlocuteur fasse quelque chose. *Exemple « Passe-moi la salade »*
  - Les actes expressifs : le locuteur informe l'interlocuteur sur son état psychologique. *Exemple : « Merci, ça me fait plaisir »*
  - Les actes promissifs : le locuteur s'engage à accomplir une action. *Exemple « Je vais arroser les plantes »*
  - Les déclarations : le locuteur agit sur le monde par sa parole. *Exemple « Je vous déclare mari et femme »*
- **La manière de s'exprimer** : type de discours, cohésion verbale, cohésion anaphorique et grammaticale
- **Le contenu**, qui contient l'analyse de la cohérence.

Trois types d'évaluations s'offrent aux professionnels.

Les épreuves standardisées. Elles présentent l'avantage de permettre une évaluation objective, par comparaison avec les pairs. Ce type d'évaluation permet de rendre compte précisément du niveau développemental du sujet, et de comparer ses performances à différents moments. Pour beaucoup cependant, il ne s'agit pas du meilleur outil, car les échanges sont contraints par un protocole précis. De plus, les épreuves standardisées sont souvent inclues dans des batteries d'évaluation globale du langage oral, comprenant également les aspects structurels du langage, et ne sont donc pas toujours exhaustives en ce qui concerne la pragmatique.

Les grilles et inventaires. L'objectif de ces grilles est l'établissement d'un profil de communication, grâce à l'analyse de plusieurs critères. Certaines déroulent les fonctions du langage pour donner un aperçu des performances de l'enfant, tandis que d'autres se basent sur une liste de comportements inadaptés et de troubles pragmatiques. Il existe plusieurs types de grilles et inventaires :

- Grilles d'observation. Il s'agit d'une analyse des comportements formalisés, soit sur une échelle à 2 degrés (présent/absent ou approprié/inapproprié) soit sur une échelle de fréquence (jamais, rarement …).
- Inventaires non standardisés : Liste de critères à observer sans interprétation des observations.
- Inventaires focalisés, qui se centrent sur un aspect particulier de la pragmatique (demande, déclaration …)

Les questionnaires destinés aux proches, qui peuvent se présenter sous forme de grille, ou sous forme d'entretien dirigé. Ce type d'évaluation est notamment beaucoup utilisé avec les enfants présentant des Troubles du Spectre de l'Autisme, à qui l'on peut difficilement proposer des épreuves standardisées.

II.4.3. Evaluation du discours

L'évaluation des capacités discursives sous-tend l'analyse des interactions des deux interlocuteurs : cela permet d'évaluer les capacités de l'enfant mais aussi la part du discours assumée par l'interlocuteur. Ces analyses peuvent s'appuyer sur plusieurs types de discours, ou n'en cibler qu'un seul ; le discours le plus souvent retenu restant la narration.

En effet, la narration est le type de discours le plus complet à analyser (Botting, 2002). D'une part, c'est un type de discours qui a déjà été beaucoup étudié, ce qui signifie que les productions sont souvent comparables avec des cohortes d'enfants avec ou sans troubles, et que le langage peut être observé sous divers angles. De plus, des liens ont été montrés entre la narration et les capacités d'accès à l'écrit, plus spécifiquement à la production et à la compréhension écrite (Cain & Oakhill, 1996). Enfin, l'étude de la narration renseigne également sur les capacités et difficultés de l'enfant sur le plan discursif, car c'est le type de production qui se rapproche le plus du discours spontané.

Le *Narrative Assessment Profile* (Bliss et al., 1998) détaille six aspects de la production de récit à évaluer :

- Le maintien du topic : maintien du thème principal
- Les séquences d'événements : chronologie du récit
- L'explicitation, qui comprend l'informativité, l'élaboration (le récit contient les détails nécessaires) et les composants du schéma narratif
- La référence : références grammaticales adaptées aux personnages
- La cohésion conjonctive ou connexion : utilisation de connecteurs causaux, temporels
- La fluence : rythme du discours

II.4.4. Etat des lieux des outils d'évaluation de la pragmatique

Nous allons ici présenter les outils d'évaluation spécifique de la pragmatique déjà existants pour la tranche d'âge 7-9 ans. Nous ne présenterons que des outils standardisés d'évaluation directe, divisés en trois catégories : évaluation de la compréhension, de l'expression, et de la cognition sociale.

Versant réceptif : compréhension

<u>REYNELL III (NRDLS)</u> (Reynell, 1997)

Age cible : 15 mois à 7 ans 6 mois

Fonctions évaluées : Compréhension du langage oral (lexique, syntaxe et inférences), sans aide contextuelle ni environnementale

Temps de passation : 30 à 60 minutes

TLC – Test of Language Competence (Wiig & Secord, 1985)

Age cible : 5 à 10 ans puis 14 à 18 ans

Fonctions évaluées : Compréhension du langage figuré, implicite et élaboré ; interprétation d'un énoncé en contexte

Temps de passation : environ 60 minutes

Versant expressif : pragmatique du langage oral

CCC2 – Children's Communication Checklist (Bishop, 1998)

Age cible : 7 à 9 ans

Fonctions évaluées : Aspects structurels du langage, comportements sociaux, pragmatique de la conversation

Temps de passation : questionnaire destiné aux parents

Test des habiletés pragmatiques de SCHULMAN (Schulman, 1985)

Age cible : 3 à 8 ans

Fonctions évaluées : Conversation réelle avec l'examinateur, conversation fictive avec des figurines, compétences pragmatiques (demande d'action, rejet et négation, nomme et identifier, demande d'information ou d'aide, réponses, réparations, réciprocité, commentaires, raisonnement, maintenir ou attirer l'attention, salutation, formules de politesse)

Temps de passation : 4 situations de conversation – environ 30 minutes

Profil de Monfort (PTP) (Monfort et al., 2005b)

Age cible : pas d'âge spécifié

Fonctions évaluées : Pragmatique de la communication et langage sur les versants expressif et réceptif : termes mentalistes, métaphores, ironie, sensibilité sociale, théorie de l'esprit, règles sociales, informativité, sémantique, pauvreté des registres, ajustement, règles conversationnelles, prosodie)

Temps de passation : questionnaire destiné aux parents

TOPL – Test Of Pragmatic Language et TOPL2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992)
(Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007)

Age cible : 5 à 14 ans

Fonctions évaluées : prise en compte des variables de contexte et de message, de l'audience, du thème et du but de l'échange

Temps de passation : 45 minutes pour la version traduite en Français (Vidalies, 2008)

TLC – Test Lillois de Communication (Rousseaux, 2001)

Age cible : 9 à 11 ans

Fonctions évaluées : communication verbale et non verbale dans une situation de dialogue (interview dirigée) une conversation dirigée et une situation inspirée de la PACE (Promoting Aphasic Communicative Effectiveness)

Temps de passation : environ 45 minutes

Cognition sociale

TOPS 3 – Test Of Problem Solving 3 (Bowers et al., 2005)

Age cible : 6 à 12 ans

Fonctions évaluées : inférences, notion de causalité, répondre à des questions, trouver des solutions, anticipation

Temps de passation : 35 minutes

EVALEO 6-15 – Evaluation du Langage Ecrit et Oral (Maeder et al., 2018)

Age cible : 6 à 15 ans

Fonctions évaluées : épreuve de reconnaissance des émotions

Il apparait donc que pour la tranche d'âge 7-9 ans, ou CE1-CE2, il n'existe à ce jour pas d'outil spécifique de dépistage rapide des troubles pragmatiques. Parmi les tests présentés ci-dessus, aucun des tests spécifiques à la pragmatique n'est utilisable en moins d'une demi-heure. En pratique clinique lors d'un bilan de langage, il est difficilement imaginable de consacrer autant de temps à une épreuve à première vue accessoire (si la plainte du patient n'est pas la pragmatique). Par ailleurs, les épreuves de pragmatique inclues dans les batteries d'évaluation du langage sont partielles, et associent souvent à l'analyse des critères formels d'évaluation (grammaire, précision du lexique, phonologie …). Par ailleurs, aucun des tests existants n'utilise la narration comme outil d'évaluation de la pragmatique. Il nous paraissait donc intéressant de réfléchir à la création d'un nouveau test de dépistage rapide, appuyé sur une conduite de récit, qui pourrait participer à orienter le diagnostic orthophonique.

II.5. Problématique et hypothèses

L'étude de la littérature présentée en première partie de ce travail a permis de mettre en évidence l'importance de l'évaluation de la pragmatique au sein des bilans de langage. Cependant, nous avons aussi identifié un manque d'outils d'évaluation rapides et standardisés dans le domaine de la pragmatique, alors que ce type d'évaluation est apparu comme le plus pertinent.

L'objectif principal de ce travail est donc de proposer un outil de dépistage standardisé et normalisé à destination des enfants de CE1-CE2 (7 à 9 ans).

Nous posons les hypothèses suivantes :

1) L'étalonnage proposé est sensible, c'est-à-dire qu'aucun des subtests n'est échoué ou réussi par 100% des sujets.
2) Le test est valide, c'est-à-dire que les patients présentant des troubles pragmatiques déjà diagnostiqués se placent sous le seuil pathologique identifié.

III. Matériel et méthode

III.1. Population

III.1.1. Critères d'inclusion et de non inclusion

L'étalonnage concerne des enfants scolarisés en CE1 ou en CE2 en Gironde. Les enfants présentant les profils suivants n'ont pas été inclus dans la cohorte :

- Suivi orthophonique en cours pour un trouble développemental du langage (anciennement dysphasie) ou pour un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)
- Profil sensoriel atypique (surdité ou troubles visuels) non corrigé
- Quotient intellectuel en-deçà de la norme attendue pour l'âge

Les formulaires d'autorisation parentale transmis aux familles présentaient ces critères, ce qui a normalement permis d'exclure d'office les enfants présentant l'un ou l'autre des critères de non-inclusion.

III.1.2. Modalités de recrutement

Dans un premier temps, les directeurs d'école ont été contactés, par mail, téléphone puis relance de mail sur une période de 9 mois. Un document de présentation du projet leur a été transmis, qu'ils ont ensuite fait circuler à leurs enseignants de CE1-CE2.

Il est à noter que le contexte sanitaire lié à la Covid-19 a fortement pesé sur le processus de recrutement des enfants. Les contraintes d'organisation engendrées par le protocole sanitaire en vigueur dans les écoles ont grandement ralenti la communication avec elles (manque de temps, manque de disponibilité …). Par ailleurs, les restrictions en place dans les écoles primaires ont empêché beaucoup d'établissements de recevoir un évaluateur extérieur (manque de salle disponible, difficultés de mise en place d'un planning en lien avec les enseignements en effectifs réduits …).

Une fois les enseignants associés au projet, ils se sont chargés de transmettre aux familles de leurs classes les formulaires d'autorisation parentale reprenant les éléments de présentation du document fourni aux écoles. Ce formulaire de consentement présente le projet de l'étude et les critères d'inclusion, et il garantit l'anonymat des données (*Annexe 4*). Dans un dernier temps, une fois les autorisations parentales signées et récoltées par les enseignants, nous avons mis en place avec ces derniers un calendrier de passations pour rencontrer les enfants.

III.2. Matériel

III.2.1. Structure générale du test

Le questionnaire que nous avons créé est divisé en deux parties : une série de questions visant à évaluer la pragmatique du langage, puis une conduite de récit (*Les Trois petits cochons*). Le test tel qu'utilisé lors des passations est présenté en *Annexe 1*.

Nous allons présenter ici les différents items du questionnaire, ainsi que les réponses retenues dans la cotation. Un corpus d'exemples de réponses est présenté en *Annexe 2*. Nous présenterons également la grille d'analyse pragmatique du récit.

III.2.2. Questionnaire : pragmatique du langage

La première partie du test est divisée en trois domaines, comprenant chacun quatre questions : situations courantes (SC), interaction sociale (IS) et jugement de l'absurde (AB). Le score « Total Pragmatique du langage » correspond à la somme « SC + IS + AB ». Cette partie vise à évaluer :

- **Les paramètres pragmatiques non verbaux**, en lien avec la compréhension du monde. Les items « SC » s'intéressent à la prise d'informations (SC1), la gestion des conséquences en lien avec les émotions d'un tiers (SC4), la réaction à des situations d'échec ou de danger dans lesquelles on attend une demande d'aide (SC2, SC3). Dans ces deux derniers items, on n'attend pas de formulation précise, mais simplement une démarche de recherche d'aide.
- **Les compétences conversationnelles, l'adéquation au contexte physique et à l'interlocuteur**. Les items « IS » évaluent l'adaptation en conversation avec les adultes (IS1, IS3, IS4) et avec les pairs (IS2), la formulation de demandes (IS3 et IS4) et l'utilisation de formules de politesse (IS3)
- **L'accès au langage non littéral**. Les items « AB » explorent la capacité de méta-analyse des enfants, c'est-à-dire la manière dont ils repèrent et expliquent l'absurdité d'un énoncé. Pour ces 4 items, il sera également intéressant d'associer une analyse du comportement non-verbal des enfants, qui peut renseigner sur un premier niveau de compréhension qu'ils ne sont pas encore capables de verbaliser (enfant qui fronce les sourcils, qui regarde le testeur …)

Les items de cette section sont cotés de manière binaire selon le barème suivant :

1 : réponse adaptée

0 : réponse inadaptée

Toutes les réponses des enfants sont reportées dans la partie droite du tableau, afin de permettre une analyse qualitative plus fine si nécessaire.

Si plusieurs réponses sont données à un même item, sous la forme de plusieurs possibilités, la première réponse est prise en compte. Si l'enfant fournit une réponse puis se corrige spontanément pour proposer autre chose, on considère la réponse après correction.

Les réponses ayant été retenues comme adaptées ou inadaptées sont présentées dans les tableaux des pages suivantes (*Tableaux 1 à 3*), dans les encadrés prévus pour le recueil des réponses.

Tableau 1 – Réponses retenues pour les items « Situations courantes »

SITUATIONS COURANTES *« Je vais te présenter des situations tu dois m'expliquer ce qu'il faut faire dans ces cas-là. »*			
SC1	Que faut-il faire quand il pleut au moment où on doit partir à l'école ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses évoquant le fait de se mettre à l'abri ou de s'habiller en adéquation avec le temps ✗ Sont classées inadaptées les réponses proposant de ne pas aller à l'école, ou impliquant que l'on y est déjà	
SC2	Que faut-il faire si tu vois ta maison brûler ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses comprenant des demandes d'aides, ou proposant des moyens concrets d'éteindre un feu ✗ Sont classées inadaptées les réponses proposant de déménager ou de fuir sans demander d'aide	
SC3	Que faut-il faire quand on a manqué le train ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses comprenant des demandes d'aide à un adulte, proposant d'attendre ou de prendre un autre transport pour atteindre la destination ✗ Sont classées inadaptées les réponses qui entrainent un abandon du projet de voyage, ou qui proposent de poursuivre le train	
SC4	Que faut-il faire quand on a cassé un objet qui ne nous appartient pas ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses incluant des aveux, des excuses et/ou des tentatives de réparation ✗ Sont classées inadaptées les réponses suggérant une fuite	
			Total SC /4

Tableau 2 – Réponses retenues pour les items « Interaction Sociale »

INTERACTION SOCIALE *« Je vais te raconter des petites histoires, tu dois imaginer ce que tu dirais s'il t'arrivait la même chose »*			
IS1	Imagine que ta maman te demande de mettre ton manteau pour partir à l'école, mais elle se trompe et te donne celui de ton petit frère / ta petite sœur. Qu'est-ce que tu peux lui dire ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses proposant une remarque à la maman, ou proposant de changer de manteau ✗ Sont classées inadaptées les réponses ne comprenant pas d'explication de l'erreur, ni de demande de réparation	
IS2	Imagine que tu joues au ballon avec tes amis pendant la récréation, et un d'eux tombe en courant. Qu'est-ce que tu peux lui dire ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses comprenant des demandes d'aide à l'adulte ou qui demandent comment va l'enfant ✗ Sont classées inadaptées les réponses témoignant d'une absence de réaction, et les réponses qui rabaissent ou ignorent l'enfant qui est tombé	
IS3	Imagine que tu es à la boulangerie et que tu veux acheter une baguette de pain. Qu'est-ce que tu vas dire à la boulangère ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses comprenant une formulation correcte et une formule de politesse (*bonjour et/ou merci et/ou s'il vous plait*) ✗ Sont classées inadaptées les réponses qui ne présentent pas une demande adaptée, ou qui ne contiennent aucune formule de politesse	
IS4	Imagine que la maitresse te demande d'aller chercher un « scalipu » dans le placard, mais tu ne sais pas ce que c'est. Qu'est-ce que tu vas lui dire ?	✓ Sont considérées adaptées les réponses comprenant des demandes de reformulation, de clarification ou d'aide ✗ Sont classées inadaptées les réponses formulant un abandon de la demande, ou qui induisent la recherche d'un objet au hasard	
			Total IS /4

Tableau 3 – Réponses retenues pour les items « Jugement de l'absurde »

JUGEMENT DE L'ABSURDE *« Je vais te raconter 4 petites histoires, tu me diras ce que tu en penses. »*			
AB1	Pauline est contente, elle a acheté un beau collier pour sa maman à la poissonnerie ⇨ *On achète les bijoux à la bijouterie / du poisson chez le poissonnier*	✓ Sont considérées adaptées les réponses qui identifient l'absurdité, et mentionnent au moins un des deux éléments présentés sous l'item ✘ Sont classées inadaptées les réponses qui ne repèrent pas l'absurdité, ou l'identifient sans pouvoir l'expliquer	
AB2	Ma sœur s'est brûlée en buvant du jus d'orange ce matin ⇨ *Le jus d'orange ne se boit pas chaud / on peut se brûler en buvant du thé, café, chocolat*		
AB3	Titouan a versé du lait dans son bain pour faire de la mousse. ⇨ *Le lait ne fait pas de mousse / on utilise du savon ou du bain moussant*		
AB4	Antoine aime faire le tour de la cour de l'école qui a une forme carrée. Mais quand il est trop fatigué, il ne va que jusqu'à la moitié puis il revient sur ses pas. ⇨ *« la moitié du chemin + le retour » représente la même distance que le tour complet / ce n'est pas moins fatiguant*		
			Total AB /4

III.2.3. Conduite de récit

La seconde partie du questionnaire est constituée d'une conduite de récit : *Les Trois petits cochons*. L'analyse du récit produit se divise en trois sous-parties. Le score « Total récit » correspond à la somme « Informations retransmises + structure narrative + marqueurs syntaxiques + pragmatique du récit ». Une telle épreuve permet à la fois d'évaluer :

- Des compétences linguistiques formelles : structuration temporelle et logique, qualité grammaticale.
- Des compétences centrées sur l'interaction : prise en compte de l'autre, informativité (notion quantitative indispensable à la transmission du message), comportement non-verbal.

Contenu et structure du récit

Cette partie comprend d'une part le **nombre d'informations retransmises**, quelle que soit leur place dans le récit (1 point par élément, total sur 18). De l'autre, elle comprend la **structure narrative du récit** (Situation initiale – Elément déclencheur – Péripéties – Résolution – Conclusion) : 2 points si la partie est complète et intégrée au bon endroit, 1 point si la partie est partiellement retransmise ou confuse, 0 si les éléments sont absents, insérés séparément sans lien apparent ou au mauvais moment dans le récit. Total sur 10.

Marqueurs syntaxiques

Cette partie concerne les éléments formels de langage qui influent sur la cohésion et la cohérence du discours. Elle comprend la **cohésion verbale** (concordance des temps), la **cohésion anaphorique**, les **connecteurs logiques** et les **connecteurs temporels**. Pour chacune de ces structures, la cotation est la suivante : 2 points si la structure est stable tout au long du récit et employée de manière adaptée, 1 si elle est instable (parfois présente mais pas systématique) ou parfois employée de manière inadaptée, 0 si elle est absente ou systématiquement employé à mauvais escient. Total sur 8.

Pragmatique du récit

Cette dernière partie évalue les **intrusions** (ajout d'éléments hors de l'histoire), les **digressions** (déviation du thème de l'histoire, ajout d'éléments de vie personnels), les **fabulations** (invention autour des personnages ou du thème de l'histoire), **l'inintelligibilité** et le **comportement psychomoteur**. Le score est sur 5, un point est retiré pour chaque marqueur de déviance présent.

III.3. Méthode et analyse

III.3.1. Modalités de passation

Les enfants ont été rencontrés par un évaluateur unique, au cours d'entretiens individuels d'une durée de 10 à 15 minutes. Les passations se sont déroulées sur une période de 2 mois.

Toutes les passations ont été précédées d'un temps de rencontre en classe entière, pour présenter le projet, l'évaluateur, ainsi que le contenu général des entretiens. Les enfants connaissaient la structure du test avant de venir en entretiens (répondre à des questions puis raconter une histoire). Au sein d'une même école, tous les enfants ont été rencontrés dans la même salle.

Au cours de toutes les passations, l'ordre de présentation des épreuves est resté stable, suivant le déroulé prévu du test : situations courantes, interaction sociale, jugement de l'absurde, conduite de récit.

III.3.2. Recueil des données et anonymisation

Au cours des entretiens, les données suivantes ont été recueillies : date de naissance, niveau scolaire (CE1 ou CE2), sexe.

Toutes les données ont été anonymisées dès le moment des entretiens. Un code sujet a été attribué à chaque enfant (une lettre A ou B pour l'école associée à un numéro selon l'ordre de passage), et a permis d'étiqueter les grilles d'analyse et les enregistrements audio. Par ailleurs, aucune information sur les écoles d'origine des enfants n'a été retenue en dehors du département (Gironde) et du type d'établissement (Réseau d'Education Prioritaire ou Etablissement d'enseignement privé sous contrat avec l'Etat).

III.3.3. Méthode prévue d'analyse des données et résultats attendus

Nous avons tout d'abord reporté les résultats obtenus par les enfants dans un tableur, sur le logiciel Microsoft Excel. Les données collectées sont uniquement quantitatives.

L'analyse des données recueillies a permis d'établir pour chaque item une moyenne des scores et un écart-type, et ce pour cinq groupes différents :

- Echantillon total
- CE1 seuls
- CE2 seuls
- Filles seules
- Garçons seuls

Nous avons ensuite cherché à comparer ces groupes entre eux, afin d'évaluer la pertinence de les séparer dans l'étalonnage final. Nous avons comparé les moyennes obtenues par les filles et par les garçons, ainsi que les moyennes obtenues par les CE1 et par les CE2 à l'aide du T-Test de Student. Les comparaisons de moyennes ont été calculées à l'aide du site BiostaTGV. (*BiostaTGV - Statistiques en ligne*, s. d.)

De plus, nous avons cherché à étudier une éventuelle corrélation entre les scores des différentes épreuves. Pour cela, nous avons établi une matrice de corrélation avec coefficient de Pearson.

Pour l'ensemble de ces tests, le risque alpha a été fixé à 5% et la significativité des résultats était retenue lorsque la P-Value était inférieure à 0,05 ($p \leq 0,05$).

Nous émettons les hypothèses fonctionnelles suivantes :

- ✓ <u>Hypothèse fonctionnelle 1</u> : Les résultats des enfants de CE2 sont significativement meilleurs que ceux des enfants de CE1.
- ✓ <u>Hypothèse fonctionnelle 2</u> : Il n'y a pas de différence significative entre les résultats des filles et ceux des garçons.
- ✓ <u>Hypothèse fonctionnelle 3</u> : Le score « Total Pragmatique du langage » est corrélé au score « Total récit »

IV. Résultats

IV.1. Description de la population

L'étalonnage concerne 80 enfants de CE1-CE2, recrutés dans deux écoles de Gironde. L'école A est un établissement privé sous contrat avec l'Etat, l'école B est une école publique au sein d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP).

La population comprend 48 enfants de CE1 et 32 enfants de CE2 ; 37 filles et 43 garçons. Les enfants sont répartis comme suit (*Figures 3 et 4*) :

Figure 3 – Distribution de la population en fonction de la classe

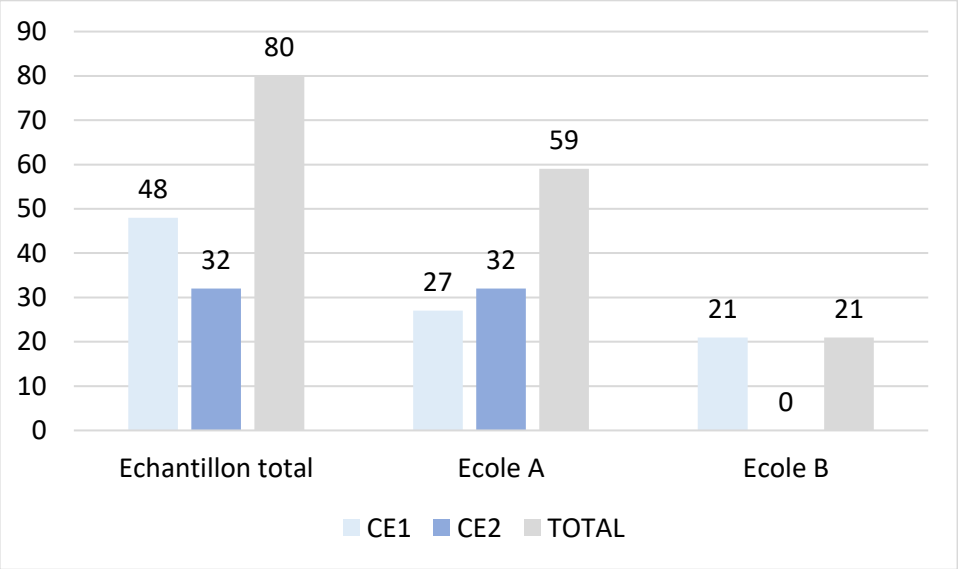
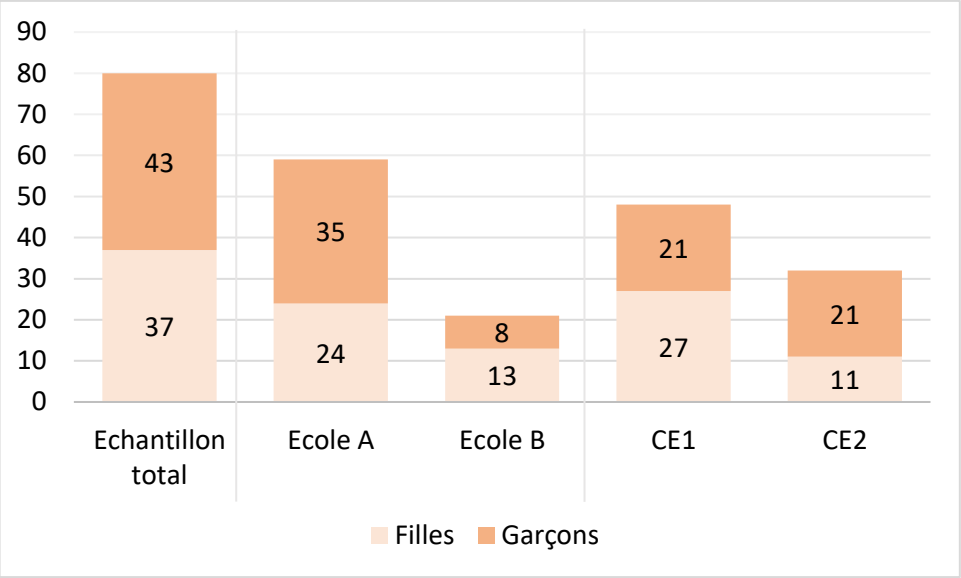
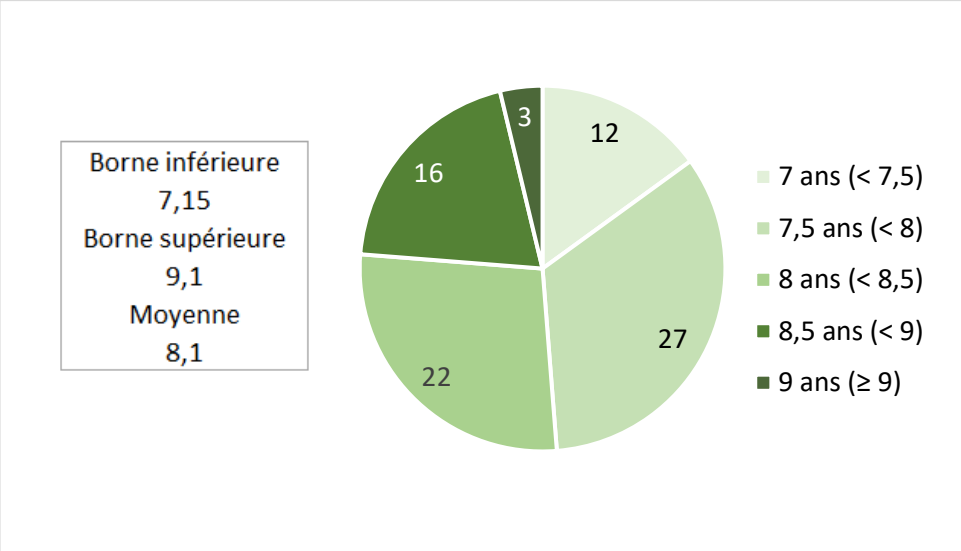


Figure 4 – Distribution de la population en fonction du sexe



Les âges des sujets dans l'échantillon total s'étendent de 7,15 ans à 9,1 ans, pour une moyenne de 8,1 ans. Ils sont répartis comme suit (*Figure 5*) :

Figure 5 – Distribution de l'échantillon total en fonction de l'âge



Les moyennes d'âge dans les différents sous-groupes sont les suivantes (*Figure 6*) :

CE1	7,7 ans
CE2	8,6 ans
Filles	8 ans
Garçons	8,1 ans

Figure 6 – Moyennes d'âge des différents sous-groupes

IV.2. Analyse descriptive des résultats

Nous allons présenter ici les moyennes obtenues par chacun des groupes et les écarts-types associés, regroupés par domaine d'évaluation. Les moyennes sont notées « Moy. » Et les écarts-types sont notés « *(ET)* » (*Tableaux 4 et 5*)

Un tableau détaillé des moyennes et écarts-types par groupe et par item est présenté en *Annexe 3.*

Tableau 4 – Moyennes et écarts-types par groupe pour les items de Pragmatique du langage

Moy. (*ET*)	**Situations Courantes (SC)**	**Interaction Sociale (IS)**	**Jugement de l'absurde (AB)**	**TOTAL PRAGMA. LANGAGE**
Echantillon total	3,56 *(0,61)*	3,54 *(0,62)*	1,71 *(1,33)*	8,81 *(1,68)*
CE1	3,46 *(0,68)*	3,56 *(0,58)*	1,73 *(1,38)*	8,75 *(1,76)*
CE2	3,72 *(0,46)*	3,50 *(0,67)*	1,69 *(1,28)*	8,91 *(1,57)*
Filles	3,57 *(0,65)*	3,65 *(0,54)*	1,92 *(1,21)*	9,14 *(1,60)*
Garçons	3,56 *(0,59)*	3,44 *(0,67)*	1,53 *(1,42)*	8,53 *(1,71)*

Tableau 5 – Moyennes et écarts-types par groupe pour les items de Conduite de récit

Moy. *(ET)*	**ELEMENTS RETRANSMIS**	**STRUCTURE NARRATIVE**	**STRUCTURE SYNTAXIQUE**	**PRAGMATIQUE DU RECIT**	**TOTAL RECIT**
Echantillon total	14,39 *(3,29)*	7,81 *(2,33)*	6,01 *(1,71)*	4,50 *(0,69)*	32,71 *(6,60)*
CE1	14,38 *(3,66)*	7,90 *(2,54)*	5,75 *(1,98)*	4,54 *(0,65)*	32,56 *(7,42)*
CE2	14,41 *(2,70)*	7,69 *(2,02)*	6,41 *(1,10)*	4,44 *(0,76)*	32,94 *(5,22)*
Filles	14,73 *(3,16)*	8,03 *(2,25)*	5,84 *(1,92)*	4,49 *(0,69)*	33,08 *(6,40)*
Garçons	14,09 *(3,41)*	7,63 *(2,41)*	6,16 *(1,51)*	4,51 *(0,70)*	32,40 *(6,82)*

IV.3. Comparaison de moyennes par classe et par sexe

IV.3.1. Comparaison de moyennes en fonction de la classe

Pour chaque groupe d'items, nous avons comparé les moyennes obtenues par les élèves de CE1 et ceux de CE2 à l'aide d'un T-Test de Student. Les résultats sont considérés significatifs lorsque la P-Value obtenue, notée p, est inférieure ou égale à 0,05 ($p \leq 0,05$). L'intervalle de confiance est fixé à 95% pour l'ensemble des tests.

Les comparaisons pour les items suivants **ne montrent pas de différence significative de résultats entre les CE1 et les CE2** :

- Interaction sociale (p = 0.6687)
- Jugement de l'absurde (p = 0.8905)
- **Total pragmatique du langage (p = 0.6792)**
- Eléments retransmis (p = 0.9650)
- Structure narrative (p = 0.6851)
- Structure syntaxique (p = 0.0620)
- Pragmatique du récit (p = 0.5273)
- **Total récit (p = 0.7916)**

Pour les items « Situations Courantes », les CE1 obtiennent une moyenne de 3,46/4. Les élèves de CE2 obtiennent une moyenne de 3,72/4. D'après le T-Test de Student, **la différence entre ces deux moyennes est significative (p = 0.0443) : les CE2 obtiennent un meilleur résultat moyen que les CE1**.

IV.3.2. Comparaison de moyennes en fonction du sexe

Pour chaque groupe d'items, nous avons comparé les moyennes obtenues par les filles et ceux les garçons à l'aide d'un T-Test de Student. Les résultats sont considérés significatifs lorsque la P-Value obtenue, notée p, est inférieure ou égale à 0,05 ($p \leq 0,05$). L'intervalle de confiance est fixé à 95 % pour l'ensemble des tests.

Aucun des items comparés n'a révélé de différence significative entre ces deux groupes. Les P-Values obtenues sont les suivantes :

- Situations Courantes (p = 0.9462)
- Interaction sociale (p = 0.1286)
- Jugement de l'absurde (p = 0.1954)
- **Total pragmatique du langage (p = 0.1092)**
- Eléments retransmis (p = 0.3888)
- Structure narrative (p = 0.4468)
- Structure syntaxique (p = 0.4089)
- Pragmatique du récit (p = 0.8726)
- **Total récit (p = 0.6443)**

IV.3.3. Critères retenus pour l'étalonnage

En dehors du score « Situations courantes » pour les CE1/CE2, les comparaisons de moyennes n'ont pas révélé de différence significative entre les groupes. Il n'est pas pertinent de réaliser un étalonnage particulier pour ce seul score, c'est pourquoi nous proposons ne garder comme référence pour l'établissement du seuil pathologique que les scores de l'échantillon total. La norme établie sera donc commune aux CE1 et aux CE2, aux filles et aux garçons.

Un grand nombre de batteries de bilan identifient une gêne pour le sujet en-deçà de -1,5 écarts-types. Nous fixons donc le seuil pathologique à -1,5 Ecarts-Types (ET).

IV.4. Etude de corrélation entre les différents items

Afin de comprendre s'il existe ou non un lien significatif entre les résultats aux différentes parties du questionnaire, nous avons établi une matrice de corrélation avec coefficient de Pearson. Lorsque le coefficient de Pearson, noté CP, est supérieur à 0,8 (CP > 0,8) nous pouvons considérer que la corrélation entre les deux variables concernées est très forte : elles sont liées linéairement, c'est-à-dire qu'elles évoluent ensemble à une vitesse constante. De ce fait, il est à noter qu'un coefficient égal à 1 n'est pas à prendre en compte, puisqu'il concerne deux variables identiques. Comme pour tout test statistique, nous avons ensuite mesuré la significativité des coefficients à l'aide de la P-Value. Lorsque celle-ci est inférieure à 0,05 ($p \leq 0,05$), on peut considérer que la significativité est élevée. Certaines P-Values sont significatives mais associées à des coefficients de Pearson ne montrant pas de corrélation entre les deux variables : ces données ne sont pas interprétables.

Les coefficients de Pearson obtenus, ainsi que leurs degrés de significativité respectifs sont présentés dans le tableau à double entrée ci-dessous. (*Figure 7*).

Figure 7 – Matrice de corrélation

	SC	IS	AB	Total Pragmatique du langage	Elements retransmis	Structure narrative	Syntaxe	Pragmatique du récit	Total récit
SC	1.00 /	-0,44 *0,2401*	-0,15 *0,7028*	0,06 *0,8729*	-0,1 *0,7946*	-0,05 *0,8929*	0,14 *0,7165*	-0,3 *0,4406*	-0,07 *0,8603*
	IS	1.00 /	-0,11 *0,7693*	0,08 *0,8295*	0,22 *0,5669*	0,15 *0,7056*	0,08 *0,8485*	-0,29 *0,4507*	0,16 *0,6756*
		AB	1.00 /	0,93 *0,0004*	-0,62 *0,0736*	-0,65 *0,0587*	-0,5 *0,1741*	0,32 *0,4072*	-0,65 *0,0599*
			Total Pragmatique du langage	1.00 /	-0,59 *0,0921*	-0,63 *0,0693*	-0,43 *0,2525*	0,11 *0,7828*	-0,63 *0,0705*
				Elements retransmis	1.00 /	0,99 *0*	0,7 *0,037*	-0,61 *0,0786*	0,99 *0*
					Structure narrative	1.00 /	0,69 *0,0414*	-0,57 *0,1092*	0,99 *0*
						Syntaxe	1.00 /	-0,73 *0,0248*	0,77 *0,0148*
							Pragmatique du récit	1.00 /	-0,6 *0,085*
								Total Récit	1.00 /

Légende :

Coefficient de Pearson *P-Value*
CP > 0,8 : forte corrélation
CP = 1 : non pertinent
p < 0,05 : très significatif

Ici, nous pouvons constater que **le score « Total Pragmatique du langage (TPL) » est fortement corrélé au score de jugement de l'absurde « AB » (CP = 0,93), et ce de manière très significative (p = 0.0004).** En d'autres termes, la réussite ou l'échec aux items « AB 1 à 4 » influence fortement le score « TPL ». En effet, le score « TPL » étant une somme des scores « AB » + « IS » + « SC », il est cohérent qu'une variation de résultat de l'un des facteurs de la somme influence la somme elle-même. Cependant, nous remarquons que sur ces 3 facteurs, seul le score « AB » est corrélé au score « Total Pragmatique du langage » : cela s'explique par l'amplitude des valeurs que peuvent prendre ces 3 scores. En effet, les résultats des enfants aux items « AB » s'étendent de 0/4 à 4/4, tandis que les scores des enfants aux items « SC » et « IS » se concentrent tous entre 2/4 et 4/4. Ainsi, le score « AB » présentant une plus grande amplitude que les deux autres, il est plus fortement corrélé avec la somme « TPL ».

Selon le même principe, le score « Total récit » est une somme des scores « Eléments retransmis » + « structure narrative » + « Marqueurs syntaxiques » + « Pragmatique du récit ». Les amplitudes de ces 4 sous-scores sont les suivantes :

- Eléments retransmis : 3/18 à 18/18
- Structure narrative : 0/10 à 10/10
- Marqueurs syntaxiques : 0/8 à 8/8
- Pragmatique du récit : 2/5 à 5/5

Dans la matrice, on remarque que **les scores « Eléments retransmis » et « Structure narrative » sont corrélés de manière importante et très significative (CP = 0,99 / p = 0) au score « Total Récit »**, et ce sont bien eux qui ont la plus grande amplitude. Le score « Marqueurs Syntaxiques » quant à lui, se situe juste sous le seuil de forte corrélation (CP = 0,77), mais ce coefficient est très significatif (p = 0,0148). Le score de « Pragmatique du récit » n'ayant qu'une faible amplitude, il est moins lié mathématiquement à la somme et n'est donc pas corrélé au score « Total Récit ».

En outre, il est intéressant de relever dans cette matrice le lien qui existe entre les scores « Eléments retransmis » et « structure narrative » : la corrélation entre ces deux variables est très forte (CP = 0,99) et très significative (p = 0). En effet, le score de structure narrative concerne l'organisation des éléments au sein du récit, et le nombre d'éléments retransmis nous renseigne sur la valeur quantitative du récit. En d'autres termes, il n'est pas possible d'obtenir un bon score « Structure narrative » si le score « Eléments retransmis » est chuté : des éléments absents ne peuvent pas être organisés correctement. Il semble alors cohérent que ces deux scores soient fortement corrélés.

Nous remarquons qu'**il n'existe aucune corrélation entre les deux grandes parties du test. Ni les deux totaux « Pragmatique du langage » et « Récit », ni aucune de leurs composantes ne semblent liées.**

V. Discussion

V.1. Vérification des hypothèses

L'objectif de ce travail était de proposer un outil de dépistage des troubles pragmatiques standardisé et normalisé à destination des enfants de CE1-CE2 (7 à 9 ans). Après avoir élaboré le questionnaire, et rencontré une cohorte de 80 enfants tout-venant de cette tranche d'âge, nous avons réussi à proposer un étalonnage, dont nous avons étudié plusieurs paramètres.

V.1.1. Sensibilité au sein de la population d'échantillonnage

✓ Hypothèse 1 : L'étalonnage proposé est sensible, c'est-à-dire qu'aucun des subtests n'est échoué ou réussi par 100% des sujets. Hypothèse validée

Un test est considéré sensible lorsque les scores obtenus à chaque item par les participants sont distribués également. En d'autres termes, cela signifie que l'on ne doit observer :

- Ni effet plancher : le test est trop difficile, et les scores des sujets sont tous très bas
- Ni effet plafond : le test est trop simple et sature, les sujets obtiennent tous la note maximale

Pour éprouver la sensibilité du questionnaire, nous avons vérifié qu'aucun score moyen n'est égal à 0 ni égal au score maximal de l'item. (*Tableaux 6 et 7*). Toutes les moyennes sont strictement comprises entre 0 et le score maximal de l'item : le test est sensible.

Pragmatique du langage	Item	Moyenne des scores
Situations courantes	SC 1	0,98 / 1
	SC 2	0,80 / 1
	SC 3	0,81 / 1
	SC 4	0,98 / 1
Interaction sociale	IS 1	0,95 / 1
	IS 2	0,90 / 1
	IS 3	0,73 / 1
	IS 4	0,96 / 1
Jugement de l' absurde	AB 1	0,44 / 1
	AB 2	0,53 / 1
	AB 3	0,59 / 1
	AB 4	0,16 / 1

Tableau 7 – Moyennes des scores de « Pragmatique du langage » pour l'échantillon total

Tableau 6 – Moyennes des scores de « Conduite de récit » pour l'échantillon total

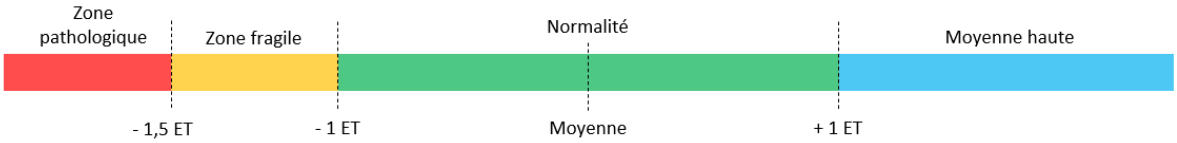
Conduite de récit	Moyenne des scores
Eléments retransmis	14,39 / 18
Structure narrative	7,81 / 10
Structure syntaxique	6,01 / 8
Pragmatique du récit	4,50 / 5

V.1.2. Mise à l'épreuve auprès de patients présentant des troubles pragmatiques

± Hypothèse 2 : Le test est valide, c'est-à-dire que les patients présentant des troubles pragmatiques déjà diagnostiqués se placent sous le seuil pathologique identifié. Hypothèse partiellement validée

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons fait passer le questionnaire à 3 patients pris en charge pour des troubles pragmatiques (I., N., et A.), via leurs orthophonistes respectives, afin de voir s'ils se retrouvent sous le seuil pathologique identifié lors de l'étalonnage. Pour analyser leurs résultats, nous les avons comparés à l'étalonnage « Echantillon total », et nous avons utilisé le code couleur suivant :

Figure 8 – Notation en fonction de l'écart à la moyenne



- **I.**

Garçon, né le 14/12/2013 (8,35 ans), scolarisé en CE2

Suivi orthophonique dans le cadre d'un TDL avec probable TDA (non diagnostiqué)

Tableau 8 – Résultats de I

	Score brut	Distance à la moyenne
Situations Courantes	4 / 4	+ 0,72 ET
Interaction Sociale	1 / 4	- 4,09 ET
Jugement de l'Absurde	2 / 4	+ 0,22 ET
Total pragmatique du langage	7 / 12	- 1,07 ET
Eléments retransmis	10 / 18	- 1,33 ET
Structure narrative	5 / 10	- 1,2 ET
Marqueurs syntaxiques	1 / 8	- 2,93 ET
Pragmatique du récit	5 / 5	+ 0,72 ET
Total récit	21 / 41	- 1,77 ET

- **N.**

Garçon, né le 01/01/2014 (8,32 ans), scolarisé en CE1

Suivi orthophonique dans le cadre d'un TSA

Tableau 9 – Résultats de N.

	Score brut	Distance à la moyenne
Situations Courantes	4 / 4	+ 0,72 ET
Interaction Sociale	2 / 4	- 2,48 ET
Jugement de l'Absurde	.0 / 4	- 1,28 ET
Total pragmatique du langage	6 / 12	- 1,67 ET
Eléments retransmis	5 / 18	- 2,85 ET
Structure narrative	0 / 10	- 3,35 ET
Marqueurs syntaxiques	4 / 8	- 1,17 ET
Pragmatique du récit	5 / 5	+ 0,72 ET
Total récit	14 / 41	- 2,83 ET

- **A.**

Garçon, né le 21/12/2014 (7,35 ans), scolarisé en CE1

Suivi orthophonique dans le cadre d'un TSA avec probable TDA (non diagnostiqué)

Tableau 10 – Résultats de A.

	Score brut	Distance à la moyenne
Situations Courantes	3 / 4	- 0,91 ET
Interaction Sociale	1 / 4	- 4,09 ET
Jugement de l'Absurde	0 / 4	- 1,28 ET
Total pragmatique du langage	4 / 12	- 2,86
Eléments retransmis	17 / 18	+ 0,79 ET
Structure narrative	10 / 10	+ 0,93 ET
Marqueurs syntaxiques	7 / 8	+ 0,58 ET
Pragmatique du récit	5 / 5	+ 0,72 ET
Total récit	39 / 41	+ 0,18 ET

La mise à l'épreuve auprès de ces 3 patients ne peut pas avoir de réelle valeur de validation pour notre outil, du fait du petit nombre de sujets, mais elle constitue un premier éclairage sur l'utilisation du test. Les 3 patients testés obtiennent un score pathologique dans au moins un des deux pôles du questionnaire. Cela nous permet de valider partiellement notre hypothèse, et de mettre en évidence **l'importance de présenter le test dans son ensemble**, puisqu'une partie peut être chutée et l'autre réussie.

Les 3 enfants testés ici présentent des troubles différents, à des degrés de sévérité variés (d'après les informations recueillies auprès de leur orthophoniste). Cela explique que leurs résultats soient si différents. Il serait intéressant de pouvoir mettre à l'épreuve le test avec d'autres patients, afin de définir des groupes par pathologie et degré de sévérité, et de voir si un profil de scores à l'étalonnage se dessine au sein d'un même groupe.

V.1.3. Comparaisons inter-groupes

× Hypothèse fonctionnelle 1 : Les résultats des enfants de CE2 sont significativement meilleurs que ceux des enfants de CE1. Hypothèse rejetée

D'après les données de la littérature, nous avions fait l'hypothèse que les enfants les plus âgés obtiendraient les meilleurs résultats. En effet, les âges moyens dans notre échantillon sont de 7,7 ans pour les CE1 contre 8,6 ans pour les CE2 : les compétences évaluées dans notre outil se développant de manière linéaire entre 7 et 9 ans, nous nous attendions à observer une différence marquée entre ces deux groupes. (Adams, 2002 ; Coquet, 2005 ; Hickmann, 2000).

De fait, en accord avec les données de la recherche, **les CE2 ont obtenu de meilleurs scores bruts pour les totaux « Total pragmatique du langage » et « Total récit ».** Cependant, les différences de résultats entre les deux groupes **ne sont pas ressorties suffisamment significatives** pour être prises en compte dans l'étalonnage. Par ailleurs, il est à noter que, contrairement aux résultats attendus, les élèves de CE1 ont obtenu de meilleures moyennes que ceux de CE2 dans 4 sous-scores : « Interaction sociale », « Jugement de l'absurde », « Structure narrative » et « Pragmatique du récit ».

Les compétences évaluées ici ne semblent donc pas se développer de manière linéaire au sein de la tranche d'âge : les scores proches entre les deux groupes tendent à montrer qu'un score plus ou moins élevé au test n'est pas imputable à l'âge. Les variations de scores seraient donc à expliquer par

d'autres facteurs que nous n'avons pas explorés ici tels que le milieu socio-culturel, le développement langagier des enfants, la langue maternelle …

Enfin, il convient de relever que la population de notre échantillon n'est pas également répartie entre les CE1 et les CE2 : 48 enfants de de CE1 soit 60 %, contre 32 élèves de CE2 soit 40 %. De plus, tous les élèves de CE2 sont scolarisés au même endroit, ce qui constitue un biais non négligeable. Ces deux paramètres pourraient expliquer que nos résultats ne soient pas en accord avec les données trouvées dans la littérature. Il serait intéressant de renouveler l'étude avec une population plus importante et mieux répartie entre les deux classes, afin de voir si les résultats vont dans le sens de la littérature, ou infirment toujours notre hypothèse.

✓ Hypothèse fonctionnelle 2 : Il n'y a pas de différence significative entre les résultats des filles et ceux des garçons. Hypothèse validée

Dans la littérature, nous avons trouvé peu d'études ayant exploré d'éventuelles différences développementales entre les filles et les garçons dans le domaine pragmatique. Nous n'avons relevé qu'une équipe de chercheurs égyptiens qui, en développant un bilan de la pragmatique, avaient étudié cette question, sans pouvoir mettre en évidence de différence significative de résultats entre les filles et les garçons (Khodeir et al., 2017). Dans leur étude, qui concernait une cohorte de 120 enfants dont 47% de garçons et 53% de filles, ces dernières obtenaient de meilleurs scores bruts que les garçons dans 8 domaines sur les 15 étudiés pour la tranche d'âge 6-8 ans, et dans seulement 3 domaines pour la tranche d'âge 8-10 ans.

Dans la lignée de cette étude, notre échantillon (80 enfants, dont 54% de garçons et 46% de filles) a montré des résultats équivalents entre les deux sexes. Sur les 7 qui composent le test, les filles ont obtenu de meilleurs résultats dans 6 sous-scores. Seule la structure syntaxique du récit est mieux réussie par les garçons. Néanmoins, quel que soit le sens de la différence (filles > garçons ou garçons > filles), aucune comparaison de moyenne n'est revenue significative. Notre étude conclut donc **qu'il n'y a pas de différence de niveau entre les filles et les garçons dans notre échantillon et pour les paramètres étudiés.**

Il est toutefois intéressant de remarquer que la P-Value, bien que toujours en-deçà du seuil de significativité, est légèrement plus élevée pour les comparaisons filles/garçons que pour les

comparaisons CE1/CE2. Ces données vont à l'encontre des donnés de la littérature, qui ont plus souvent montré une différence de performances liée à l'âge qu'une différence liée au sexe.

V.1.4. Corrélation entre les items

× Hypothèse fonctionnelle 3 : Le score global de « pragmatique du langage » est corrélé au score « Total récit ». Hypothèse rejetée

Tous les sous-domaines composant la pragmatique sont intrinsèquement liés. D'autant plus dans le cadre d'interactions langagières, les facteurs définissant la bonne transmission du message sont nombreux et parfois difficiles à discriminer. C'est tout du moins ce qu'il est ressorti de notre revue de la littérature : il n'existe pas de consensus clair au sujet des composantes de la pragmatique, et les étapes de son développement sont loin d'être toujours identifiables. En ce sens, nous avions fait l'hypothèse que les deux parties de notre test seraient liées, même si elles n'évaluent pas les mêmes compétences. Si un enfant présentait des scores chutés dans une des deux grandes composantes (« Pragmatique du langage » ou « Conduite de récit »), nous pensions que ce résultat pourrait être prédictif de la réussite ou de l'échec à l'autre partie. Cependant, l'analyse statistique n'a révélé **aucune corrélation entre les items des deux parties du test**. Les scores au questionnaire de « Pragmatique du langage » et la qualité de la conduite de récits ne sont pas liés.

Ainsi, nous pouvons dire **qu'aucune partie du test n'est prédictive de l'autre** : il y a une nécessité d'administrer le questionnaire en entier pour avoir une vue d'ensemble sur les compétences pragmatiques de l'enfant. Ce point va dans le sens des résultats obtenus lors de la mise à l'épreuve du questionnaire (Hypothèse 2).

V.2. Intérêts et limites de l'étude

V.2.1. Démarche expérimentale

Malgré notre volonté de mettre en place une démarche méthodologique rigoureuse pour notre étude, plusieurs biais subsistent.

Recrutement et population

La cohorte que nous avons construite se compose de 80 enfants. Cet échantillon peut paraître relativement limité du point de vue de l'étude statistique, mais représente le maximum que nous ayons pu atteindre considérant les limites de temps et de moyens imposées par l'écriture d'un mémoire, et de surcroît par la crise sanitaire. Par ailleurs, les enfants proviennent de deux écoles aux caractéristiques très différentes, ce qui nous a permis d'asseoir encore d'avantage la représentativité de notre échantillon.

Néanmoins, la répartition des enfants de la cohorte entre ces deux écoles n'étant pas égale, il existe un biais de recrutement non négligeable. Par ailleurs, la répartition des sujets entre les deux classes concernées (CE1 et CE2) n'est pas non plus équitable : le poids de notre étude est limité par ce point, qui réduit lui aussi la représentativité de notre échantillon vis-à-vis de la tranche d'âge. Enfin, la zone géographique de recrutement des enfants étant très réduite, car dépendante de nos capacités de déplacement pendant le temps de mise en œuvre du protocole, il n'est malheureusement pas possible d'étendre notre étalonnage à l'échelle nationale. La portée de notre étude se limite donc au département de la Gironde.

Mise en œuvre

Tous les enfants ont été rencontrés au cours d'une période de 2 mois, par un évaluateur unique. De ce fait, nous avons évité les potentiels biais causés par un delta de compétences entre le début et la fin d'année scolaire pour des enfants d'une même classe. De plus, avoir un évaluateur unique nous a permis d'uniformiser le mode de présentation des items et la cotation des productions. En effet, bien que le test soit normé au mieux, et que les consignes de cotation soient assez précises, la pragmatique reste un domaine dans lequel la subjectivité de l'interlocuteur intervient inévitablement.

Cela étant, garder un évaluateur unique tout au long de l'étalonnage constitue également un biais qu'il faut considérer. L'évaluateur était dans notre étude la personne même qui a construit la grille de recueil des données et le questionnaire, ainsi que les critères de cotation. De ce fait, nous ne savons pas si celles-ci seraient claires pour un tiers, ni si les items seraient compréhensibles par tous. Il sera donc intéressant à l'avenir de proposer le test à d'autres personnes, afin d'avoir des retours objectifs sur son accessibilité et sa clarté. Nous pouvons déjà citer parmi de potentiels « testeurs objectifs » les orthophonistes qui ont accepté de faire passer le questionnaire à leurs

patients pour la phase de mise à l'épreuve. Nous n'avons pas eu le temps de leur faire parvenir un questionnaire interrogeant leur ressenti de testeur découvrant l'outil pour la première fois, mais parmi elles, aucune ne nous a fait remonter de question ni d'incompréhension quant au questionnaire ou à sa cotation.

Il nous semble important de mentionner ici que sur les 5 classes différentes dont provenaient les enfants de la cohorte, 3 ont étudié ou au moins lu le conte des *Trois petits cochons* avec leur enseignante au cours de l'année scolaire. Ce point pourrait constituer une limite à l'étalonnage, puisque nous n'avons pas de moyen de savoir si les résultats de la conduite de récit (notamment concernant les scores « Eléments retransmis » et « Structure narrative ») ont été ou non influencés par une connaissance particulière de l'histoire chez la majorité des enfants de la cohorte. Toutefois du point de vue subjectif de l'évaluateur, il n'a pas été relevé de réelle différence de connaissance du conte entre les enfants l'ayant étudié en classe au cours des derniers mois et les autres.

Enfin, nous avons fixé le seuil pathologique à -1,5 écarts-types en nous alignant sur d'autres outils d'évaluation. Cette décision peut sembler arbitraire, et il est possible d'imaginer que nous aurions obtenu des résultats différents en choisissant un autre seuil (-1 ou -1,65 écarts-types par exemple).

V.2.2. Questionnaire élaboré

Apports de l'outil pour la pratique clinique

L'outil que nous avons élaboré évalue non seulement les compétences pragmatiques de l'enfant, mais aussi ses capacités d'élaboration syntaxique. En effet, la tâche de conduite de récit que nous proposons fournit à la fois une cotation standardisée des aspects conversationnels du discours (prise en compte de l'interlocuteur, informativité …) et des qualités formelles de la production de l'enfant (qualité grammaticale, macrostructure du récit). La situation de conduite de récit laisse l'enfant libre dans la structuration temporelle de son discours, dans le choix de ses formulations et dans les éléments qu'il retransmet. Cette liberté permet d'être au plus proche d'une situation d'interaction écologique, et n'est pas permise dans d'autres épreuves d'évaluation de l'élaboration syntaxique (épreuves de closure de phrases par exemple). De plus, l'absence de contraintes formelles laissera apparaitre dans le discours de l'enfant d'autres symptômes qui dépassent le cadre structurel du langage. C'est à travers une tâche de conduite de récit que des comportements d'agitation, de

digressions, de mauvaise prise en compte de l'interlocuteur sont souvent identifiés par les orthophonistes. Notre outil leur permettra d'avoir un support normé et étalonné pour analyser toutes ces observations cliniques.

Notre outil propose d'évaluer simultanément deux composantes du discours : la structuration formelle et l'adaptation pragmatique. Son utilisation au cours de bilans de langage permettra donc un gain de temps puisqu'il répond aux critères de rapidité de passation que nous nous étions fixés : chaque enfant de la cohorte a été rencontré environ 10 minutes. Ce temps a été sensiblement le même pour présenter le test aux patients dans la phase de mise à l'épreuve.

La comparaison de l'enfant à la moyenne attendue pour sa tranche d'âge permettra ensuite à l'orthophoniste d'orienter le diagnostic, et de poursuivre avec des examens plus approfondis si cela est nécessaire. En effet, la grille de cotation nous a permis d'uniformiser les scores attribués aux enfants, en étant le plus stables possible dans les critères retenus. L'analyse des productions de l'enfant évalué peut donc être quantitative, et venir compléter les observations cliniques de l'orthophoniste.

Pistes d'amélioration

Le test s'est révélé sensible lors de l'analyse des moyennes des scores. Sa difficulté est donc bien calibrée pour cibler ce qu'il promet d'évaluer pour cette tranche d'âge. Cependant, au cours des passations, nous avons relevé plusieurs limites à notre outil, et pourrions proposer quelques pistes d'amélioration.

Pour les items de ***« Jugement de l'absurde »,*** le consigne a parfois été difficilement comprise par les enfants. Nous avons proposé un étayage au cours des passations, que nous proposons d'ajouter aux consignes à donner aux enfants. Les étayages ont pris plusieurs formes :

- Relancer, en reformulant la consigne : « Qu'est-ce que tu en penses ? » « Comment tu trouves cette histoire ? »
- Inviter l'enfant à développer, dans le cas où il ne répond que « C'est bizarre / C'est rigolo » : demander « Pourquoi ? »
- Dans le cas où l'enfant ne comprend vraiment pas la consigne initiale et reste sans réponse, détailler la consigne en offrant plusieurs adjectifs pour qualifier l'histoire : « Est-ce que tu la trouves bien, pas bien, bizarre, pas bizarre, rigolote, pas rigolote, triste, joyeuse, normale, pas normale … Qu'est-ce que tu en penses ? »

Pour les ***marqueurs syntaxiques du récit*** il nous semble pertinent de préciser deux items, pour inclure des marqueurs syntaxiques que nous n'avions pas pris en compte dans la première version

- Inclure l'analyse des accords Sujet-Verbe-Objet dans l'item « Cohésion verbale »
- Corriger l'item « Cohésion anaphorique » en « Qualité grammaticale » pour y inclure non seulement la cohésion anaphorique mais aussi les accords grammaticaux

Concernant la ***pragmatique du récit***, les passations nous ont montré que les items étaient difficiles à différencier les uns des autres, et que certains aspects de la pragmatique du récit n'étaient pas évalués (variations de débit, proxémie, prosodie). Suite à cette expérience auprès des enfants de la cohorte, nous proposons les modifications suivantes :

- A l'item « inintelligibilité », préciser que le débit peut être trop rapide ou au contraire trop lent
- Modifier l'item « Agitation psychomotrice » en « Comportement psychomoteur », qui comprend l'agitation ou l'inhibition psychomotrice ainsi que la proxémie.
- Redécouper les items « Intrusions » « Digressions » et « Fabulations » en 2 items, moins difficiles à séparer :
    - « Digressions » : ajout d'éléments de vie personnelle, ou d'éléments sans rapport direct avec l'histoire
    - « Fabulations » : ajout d'éléments ne faisant pas partie de l'histoire attendue, mais présentant un lien avec les personnages ou les situations
- Ajouter un item « Prosodie » : monotonie, voix haut-perchée, variations de hauteur ou d'intensité importantes

V.3. Perspectives orthophoniques et ouvertures

Considérant les biais que nous avons identifiés tout au long du protocole, plusieurs enrichissements de notre étude pourraient être envisagés, comme autant de suites à donner à ce mémoire.

Elargissement de la cohorte

Tout d'abord, l'élargissement de notre cohorte pourrait constituer une suite intéressante à donner à ce mémoire. D'une part, un plus grand nombre d'enfants, mieux répartis entre les CE1 et les CE2 permettrait de rendre plus pertinente l'analyse statistique des résultats, et donc l'établissement

d'une norme. D'autre part, un élargissement de la cohorte permettrait de recruter des enfants tout-venant dans d'autres écoles que les deux dans lesquelles nous nous sommes rendus, et dans d'autres départements que la Gironde. Cela permettrait à la fois de rendre l'échantillon plus représentatif de la population générale et de comparer les résultats des enfants en fonction de leur école ou département de provenance. De plus, un élargissement de la cohorte pourrait permettre d'ajouter le niveau d'études des parents aux données retenues concernant les enfants. En effet, la pragmatique étant une compétence construite dans l'interaction, nous pourrions nous attendre à retrouver des différences de scores entre les enfants provenant de différents milieux socio-culturels.

Par ailleurs, il serait intéressant de proposer un étalonnage pour la tranche d'âge CM1 CM2, afin d'offrir une application plus large à notre outil.

Poursuite de la mise à l'épreuve

Afin de pouvoir rendre ce test utile en pratique clinique, il nous semble enfin important de le mettre à l'épreuve auprès d'une plus grande cohorte de sujets présentant des troubles pragmatiques et de leurs orthophonistes. D'une part, les résultats d'un plus grand nombre d'enfants présentant des profils différents permettraient de cerner avec plus de précision quels items sont valides et lesquels ne le sont pas. D'autre part, proposer aux orthophonistes de faire passer eux-mêmes le questionnaire permettrait d'obtenir de plus nombreux retours extérieurs sur sa constitution, sa pertinence et la clarté de sa cotation.

VI. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de proposer un questionnaire standardisé et normalisé de dépistage des troubles de la pragmatique pour les CE1-CE2, et de l'étalonner afin de définir un seuil pathologique. Nous avons tout d'abord cherché à définir le concept de pragmatique, qui se situe au carrefour de plusieurs disciplines. Nous nous sommes ensuite attachés à étudier son développement chez l'enfant, ainsi que les différentes manifestations existantes des troubles pragmatiques. Nous avons enfin présenté les outils d'évaluation existants pour les enfants de CE2-CE2 dans ce domaine, ce qui a mis en évidence le manque d'outil de dépistage rapide et normé.

Pour répondre à ce manque, nous avons mis au point un questionnaire de dépistage à destination des enfants de CE1-CE2, que nous avons étalonné auprès d'une cohorte de 80 enfants. Notre outil permet aux orthophonistes d'évaluer à la fois les compétences pragmatiques nécessaires pour l'adaptation à l'interlocuteur et au contexte, et les capacités d'élaboration syntaxiques indispensables à la bonne transmission d'un message. L'analyse des scores obtenus par les enfants de la cohorte n'a pas montré de différence significative entre les résultats des filles et des garçons, ni entre les élèves de CE1 et ceux de CE2. Nous avons donc pu proposer un étalonnage incluant tous les enfants, et avons défini une moyenne et un écart-type pour la tranche d'âge concernée. Nous avons enfin amorcé une phase de mise à l'épreuve de la validité de notre outil auprès de 3 patients pris en charge pour des troubles pragmatiques.

A l'avenir, un élargissement de la cohorte permettra de rendre cet étalonnage plus représentatif de la population et peut-être d'exporter notre outil au-delà de la Gironde, ou de l'ouvrir à d'autres tranches d'âge. Au préalable, la mise à l'épreuve du questionnaire et de sa grille de cotation sera intéressante à poursuivre afin de recueillir les retours d'utilisation d'autres orthophonistes et d'apporter au test les modifications qui s'imposeront.

VII. Bibliographie

Adams, C. (2002). Practitioner Review : The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(8), 973-987. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226

BiostaTGV - Statistiques en ligne. (s. d.). Consulté 21 avril 2022, à l'adresse https://biostatgv.sentiweb.fr/?module=tests

Bishop, D. v. m. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC) : A Method for Assessing Qualitative... *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *39*(6), 879. https://doi.org/10.1017/S0021963098002832

Bliss, L. S., Mccabe, A., & Miranda, Ae. (1998). Narrative assessment profile : Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, *31*(4), 347-363. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(98)00009-4

Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences : Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, *7*(2), 235-261. https://doi.org/10.1017/S0305000900002610

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(1), 1-21. https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa

Bowers, L., Huisingh, R., & LeGiudice, C. (2005). *Test Of Problem Solving 3*.

Brin-henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (Ortho Edition).

Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*(2), 187-201. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00701.x

Conti-Ramsden, G. (1987). Language competence : Assessment and intervention. *Journal of Child Language*, *14*(1), 195-197. https://doi.org/10.1017/S0305000900012848

Coquet, F. (2005). *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. Ortho Edition.

de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, *56*(1), 91-106. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/enf.561.0091

de Weck, G. (2005). 10. L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In *Le langage de l'enfant* (p. 179-193). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0179

de Weck, G., & Rodi, M. (2005). 11. Évaluation des capacités pragmatiques et discursives. In *Le langage de l'enfant* (p. 195-212). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0195

Dolz-Mestre, Pasquier, A., & Bronckart, J. (1993). *L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?*

Donahue, M. (1987). Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children : Three views of the state of the union. In *Advances in Applied Psycholinguistics* (p. 126-179). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571374.005

Donahue, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1983). Communicative competence in learning disabled children. In *Advances in Learning & Behavioral Disabilities* (Vol. 2, p. 49-85). JAI Press, Inc.

Estienne, F., & Piérart, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix : Fondements théoriques et pratiques*. Masson.

Fayol, M. (1997). Entre cohésion et apport d'information. In *Des idées au texte* (p. 179-220). Presses Universitaires de France; Cairn.info. https://www.cairn.info/des-idees-au-texte--9782130478201-p-179.htm

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications (Paris)*, *30*(1), 57-72. https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446

Hall, E. T., & Petita, A. (2014). *La dimension cachée*. Éditions Points.

Hickmann, M. (2000). Chapitre 3. Le développement de l'organisation discursive. In *L'acquisition du langage. Vol. II* (p. 83-115). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0083

Kail, M. (2015). *L'organisation des capacités conversationnelles et discursives de l'enfant: Vol. 2e éd.* (p. 78-101). Presses Universitaires de France; Cairn.info. https://www.cairn.info/l-acquisition-du-langage--9782130635338-p-78.htm

Khodeir, M. S., Hegazi, M. A., & Saleh, M. M. (2017). Development and Standardization of a Test for Pragmatic Language Skills in Egyptian Arabic : The Egyptian Arabic Pragmatic Language Test (EAPLT). *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *69*(5-6), 209-218. https://doi.org/10.1159/000485656

Kissine, M. (2019). Pragmatics and social motivation in autism. *Behavioral and Brain Sciences*, *42*. https://doi.org/10.1017/S0140525X18002224

Maeder, C., Roustit, J., & Launay, L. (2018). *EVALEO 6-15*.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *28*(6), 413-427. https://doi.org/10.3109/02699206.2013.875592

Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : Nosologie et principes d'intervention. In *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*.

Monfort, M., Juárez Sánchez, A., & Monfort Juarez, I. (2005a). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Entha ediciones, Ortho édition.

Monfort, M., Juárez Sánchez, A., & Monfort Juarez, I. (2005b). *Profil des Troubles Pragmatiques*.

Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Routledge.

Phelps-Gunn, T. (1983). *Perceived imposition and requests among normal and learning disabled children*.

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test Of Pragmatic Language (TOPL)—Examiner's Manual*. Pro-ed.

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test Of Pragmatic Language 2 (TOPL2)*.

Reynell. (1997). *New Reynell Developpemental Language Scales*.

Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children : Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(3), 165-174. https://doi.org/10.1177/002221948802100309

Rousseaux. (2001). *Test Lillois de Communication*.

Schulman, B. (1985). *Test of Pragmatic Skills*.

Silver, L. B. (2006). *The misunderstood child : Understanding and coping with your child's learning disabilities* (4th ed). Three Rivers Press.

Vanderveken, D., & Belnap, N. D. (Éds.). (2005). *Logic, thought and action*. Springer.

Vidalies, E. (2008). *Evaluer la pragmatique chez l'enfant : Traduction, adaptation et validation du TOPL2 (Test Of Pragmatic Language) pour la population française*. Bordeaux 2.

Weck, G. de, Allen, D., Conti-Ramsden, G., Curcio, F., Hupet, M., Liles, B., Paccia-Cooper, J., Rapin, I., & McTear, M. (1996). *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et discursives*. Delachaux et Niestlé.

Wiig, & Secord. (1985). *Test of Language Competence*.

VIII. Annexes

Annexe 1 – Grille de recueil des données I
Annexe 2 – Corpus de réponses VI
Annexe 3 – Grille d'étalonnage VIII
Annexe 4 – Document d'autorisation parentale IX

SEXE
CLASSE
DATE DE NAISSANCE (AGE)

DATE DE LA PASSATION

PRAGMATIQUE DU LANGAGE

Cotation *: 1 = réponse adaptée / 0 = réponse inadaptée ou incomplète ou absence de réponse. Total sur 12*

SITUATIONS COURANTES *« Je vais te présenter des situations tu dois m'expliquer ce qu'il faut faire dans ces cas-là. »*			
SC1	Que faut-il faire quand il pleut au moment où on doit partir à l'école ?		
SC2	Que faut-il faire si tu vois ta maison brûler ?		
SC3	Que faut-il faire quand on a manqué le train ?		
SC4	Que faut-il faire quand on a cassé un objet qui ne nous appartient pas ?		
			Total SC /4

INTERACTION SOCIALE *« Je vais te raconter des petites histoires, tu dois imaginer ce que tu dirais s'il t'arrivait la même chose »*			
IS1	Imagine que ta maman te demande de mettre ton manteau pour partir à l'école, mais elle se trompe et te donne celui de ton petit frère / ta petite sœur. Qu'est-ce que tu peux lui dire ?		
IS2	Imagine que tu joues au ballon avec tes amis pendant la récréation, et un d'eux tombe en courant. Qu'est-ce que tu peux lui dire ?		

IS3	Imagine que tu es à la boulangerie et que tu veux acheter une baguette de pain. Qu'est-ce que tu vas dire à la boulangère ?		
IS4	Imagine que la maitresse te demande d'aller chercher un « scalipu » dans le placard, mais tu ne sais pas ce que c'est. Qu'est-ce que tu vas lui dire ?		
			Total IS /4

JUGEMENT DE L'ABSURDE *« Je vais te raconter 4 petites histoires, tu me diras ce que tu en penses. »*			
AB1	Pauline est contente, elle a acheté un beau collier pour sa maman à la poissonnerie ⇨ *On achète les bijoux à la bijouterie / du poisson chez le poissonnier*		
AB2	Ma sœur s'est brûlée en buvant du jus d'orange ce matin ⇨ *Le jus d'orange ne se boit pas chaud / on peut se brûler en buvant du thé, café, chocolat*		
AB3	Titouan a versé du lait dans son bain pour faire de la mousse. ⇨ *Le lait ne fait pas de mousse / on utilise du savon ou du bain moussant*		
AB4	Antoine aime faire le tour de la cour de l'école qui a une forme carrée. Mais quand il est trop fatigué, il ne va que jusqu'à la moitié puis il revient sur ses pas. ⇨ *La moitié du chemin + le retour représente la même distance que le tour complet / ce n'est pas moins fatiguant*		
			Total AB /4
			SCORE TOTAL /12

=

CONDUITE DE RECIT : LES 3 PETITS COCHONS

- **CONTENU ET STRUCTURE DU RECIT**

Cotation quantité d'informations transmises *: compter 1 point pour chaque élément présent dans le récit (quelle que soit sa place). Total sur 18*

Cotation structure narrative *(Situation initiale – Elément déclencheur – Péripéties – Résolution – Conclusion) : 2 = La partie est complète et intégrée au bon endroit / 1 = La partie est partiellement retransmise ou confuse / 0 = Les éléments sont absents, insérés séparément sans lien apparent ou au mauvais moment dans le récit. Total sur 10*

ÉLÉMENTS ATTENDUS	**ELEMENT PRÉSENT**	**STRUCTURE NARRATIVE**	**PRODUCTION DE L'ENFANT** (à compléter avec un enregistrement audio)
Trois cochons			
Les 3 cochons quittent la maison de leurs parents			
Un loup			
Le loup veut manger les cochons			
Une maison en paille			
Une maison en bois			
Une maison en briques			
Le loup souffle sur la maison en paille			
La maison en paille s'envole			
Le loup souffle sur la maison en bois			
La maison en bois s'envole			
Les 3 cochons se réfugient dans la maison en briques			

Le loup souffle sur la maison en briques			
La maison en briques ne s'envole pas			
Le loup passe par la cheminée			
Les cochons mettent une marmite sur le feu			
Le loup se brûle			
Le loup s'enfuit			

TOTAL ÉLÉMENTS RETRANSMIS : ..... / 18
TOTAL STRUCTURE NARRATIVE : ..... / 10

- **MARQUEURS SYNTAXIQUES**

***Cotation** pour chaque structure : 2 = stable tout au long du récit et employée de manière adaptée / 1 = instable (parfois présente mais pas systématique) ou parfois employée de manière inadaptée / 0 = absente ou systématiquement employé à mauvais escient. Total sur 8*

Cohésion verbale : concordance des temps

⇨

Cohésion anaphorique : gestion des introductions et reprises sous forme de pronoms (*le loup … il / la maison … elle)*

⇨

Connecteurs logiques : *donc, pour, parce que, pour (ne pas) que, alors que …*

⇨

Connecteurs temporels : *d'abord, en premier, au début, ensuite, après, et puis, plus tard, soudain, à la fin, finalement, en dernier …*

⇨

TOTAL MARQUEURS SYNTAXIQUES : ..... / 8

- **PRAGMATIQUE DU RECIT**

Cotation *: Score sur 5, retirer un point pour chacun des éléments présents. Noter les productions le cas échéant. Total sur 5*

Intrusions : ajout d'éléments hors de l'histoire

⇨

Digressions : déviation du thème de l'histoire, ajout d'éléments de vie personnels

⇨

Fabulations : invention autour des personnages / du thème de l'histoire

⇨

Inintelligibilité : phonétisme incomplet ou déformé, débit trop rapide …

⇨

Comportement psychomoteur (agitation ou inhibition massive)

TOTAL PRAGMATIQUE DU RECIT : ..... / 5

<

Annexe 2 – Corpus de réponses

Toutes les réponses présentées dans les tableaux suivants sont des citations exactes des productions des enfants lors des passations.

SITUATIONS COURANTES

	REPONSES ACCEPTEES	REPONSES NON ACCEPTEES
SC1	• *Mettre un imperméable* • *Prendre un parapluie* • *On y va en voiture*	• *Rentrer vite sous le préau*
SC2	• *Partir et appeler les pompiers* • *On appelle le 18* • *Aller avertir les voisins* • *Prendre un extincteur* • *Rejoindre ses parents et s'enfuir*	• *Courir très vite pour pas se faire brûler* • *Tu te fais une échelle avec plein d'écharpes, tu balances des coussins par la fenêtre et tu sautes* • *Faire fonctionner le robinet dans la cuisine* • *J'évacue tout le monde* • *Se trouver une nouvelle maison et des affaires* • *Partir*
SC3	• *Attendre le prochain* • *Y aller en voiture* • *Appeler le contrôleur* • *On prend l'autre* • *Attendre que le train revienne ou y aller en bus*	• *Demander à quelqu'un que le train revienne* • *Le rattraper* • *Sauter dessus* • *On court* • *Il faut que le train s'arrête*
SC4	• *Le dire* • *Demander pardon* • *Le racheter*	• *Courir*

INTERACTION SOCIALE

	REPONSES ACCEPTEES	REPONSES NON ACCEPTEES
IS1	• *C'est celui de mon petit frère* • *C'est pas le bon manteau*	• *C'est trop petit* • *Pourquoi le manteau il est trop petit ? Je regarde et c'est du 4 ans* • *Je me change tout seul*
IS2	• *Est-ce que ça va ?* • *Je vais aller prévenir la maitresse* • *Essaye de pas y penser*	• *Ça j'ai l'habitude* • *C'est rien c'est le métier qui rentre* • *Lève-toi*
IS3	• *Je pourrais avoir une baguette s'il vous plait* • *Bonjour je voudrais une baguette* • *Bonjour madame j'aimerais acheter une baguette*	• *J'aimerais une baguette* • *Est-ce que je pourrais avoir une baguette* • *Est-ce que je peux prendre une baguette* • *Merci*

		• *Imaginons que j'ai 4€ et que la baguette coûte 3€, je lui dis « voilà je vous donne une pièce de 2€ » mais c'est pas assez alors je lui donne une 2e pièce et elle me rend l'argent.*
IS4	• *C'est quoi un scalipu ?* • *Je demande à un copain qui sait ce que c'est*	• *Je sais pas quoi faire*

JUGEMENT DE L'ABSURDE

	REPONSES ACCEPTEES	REPONSES NON ACCEPTEES
AB1	• *Y a quelque chose qui cloche, c'est là où on achète des poissons. Si elle veut acheter un collier elle a qu'à aller dans un magasin de colliers* • *C'est bizarre on peut pas faire de collier avec du poisson*	• *Sa maman sera contente* • *Pauline aurait pas dû dépenser son argent* • *C'est bien parce que moi j'aime beaucoup le poisson de toutes façons* • *C'est à la fois rigolo et bizarre, je savais pas qu'il y avait des colliers à la poissonnerie*
AB2	• *Le jus d'orange ne brûle pas, c'est plutôt le lait quand on le chauffe* • *Le jus d'orange ça se boit frais* • *Comment elle peut se brûler avec du jus ? C'est bizarre*	• *Courir appeler sa maman ou son papa pour la soigner* • *La pauvre elle s'est brûlée* • *dommage*
AB3	• *C'est pas bien, il faut plutôt verser du savon parce que le lait on en aura besoin pour boire* • *C'est le lait qui cloche. Le lait ça se boit, c'est le shampooing qui fait de la mousse* • *On peut pas verser du lait, le lait ça fait pas de bulles* • *Il a essayé mais du coup il a pas eu de mousse c'est rigolo*	• *C'est pas bien de gaspiller du lait* • *C'est pas bien parce que sinon ya plus de lait dans le bain* • *C'est rigolo, c'est peut-être une potion magique*
AB4	• *Pas normal parce que ça veut dire qu'il fait quand même un tour entier de la cour s'il fait 2 moitiés* • *C'est bien mais s'il revient sur ses pas c'est comme s'il faisait le tour parce qu'il l'a fait 2 fois* • *Il fait tout le tour s'il revient sur ses pas : un rectangle ça a 2 moitiés donc là il fera 2 moitiés du coup un entier*	• *C'est bien, quand t'es fatigué tu te forces pas* • *S'il est fatigué il a qu'à arrêter de faire des tours* • *C'est pas bête*

Annexe 3 – Grille d'étalonnage

ECHANTILLON TOTAL									
	SC	IS	AB	**PRAGMA LANGAGE**	ELEM. RETRANSMIS	STRUCT. NARRATIVE	SYNTAXE	PRAGMA RECIT	**TOTAL RECIT**
MOY	3,56	3,54	1,71	8,81	14,39	7,81	6,01	4,50	32,71
ET	0,61	0,62	1,33	1,68	3,29	2,33	1,71	0,69	6,60

CE1									
	SC	IS	AB	**PRAGMA LANGAGE**	ELEM. RETRANSMIS	STRUCT. NARRATIVE	SYNTAXE	PRAGMA RECIT	**TOTAL RECIT**
MOY	3,46	3,56	1,73	8,75	14,38	7,90	5,75	4,54	32,56
ET	0,68	0,58	1,38	1,76	3,66	2,54	1,98	0,65	7,42

CE2									
	SC	IS	AB	**PRAGMA LANGAGE**	ELEM. RETRANSMIS	STRUCT. NARRATIVE	SYNTAXE	PRAGMA RECIT	**TOTAL RECIT**
MOY	3,72	3,50	1,69	8,91	14,41	7,69	6,41	4,44	32,94
ET	0,46	0,67	1,28	1,57	2,70	2,02	1,10	0,76	5,22

FILLES									
	SC	IS	AB	**PRAGMA LANGAGE**	ELEM. RETRANSMIS	STRUCT. NARRATIVE	SYNTAXE	PRAGMA RECIT	**TOTAL RECIT**
MOY	3,57	3,65	1,92	9,14	14,73	8,03	5,84	4,49	33,08
ET	0,65	0,54	1,21	1,60	3,16	2,25	1,92	0,69	6,40

GARCONS									
	SC	IS	AB	**PRAGMA LANGAGE**	ELEM. RETRANSMIS	STRUCT. NARRATIVE	SYNTAXE	PRAGMA RECIT	**TOTAL RECIT**
MOY	3,56	3,44	1,53	8,53	14,09	7,63	6,16	4,51	32,40
ET	0,59	0,67	1,42	1,71	3,41	2,41	1,51	0,70	6,82

Annexe 4 – Document d'autorisation parentale

université de BORDEAUX

Mémoire d'orthophonie 2022

Etalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2

La pragmatique désigne le « **langage en contexte** », c'est à dire l'utilisation des règles sociales du langage pour s'adapter à la situation et à son interlocuteur. Cette compétence peut être altérée chez les enfants présentant un trouble du langage, et son évaluation peut ainsi permettre **d'orienter le diagnostic** orthophonique.

Dans le cadre de ce mémoire, nous proposons de créer un **outil de dépistage rapide** des compétences pragmatiques à intégrer aux bilans de langage orthophoniques des enfants en âge scolaire. Afin de pouvoir comparer les enfants reçus en bilans à leurs pairs, il convient **d'établir une norme par classe** que nous proposons d'amorcer.

L'étalonnage concerne des enfants de **CE1-CE2** regroupant les critères suivants :

- Profil sensoriel normal : **vue et audition normales ou corrigées** (lunettes ou port d'appareils auditifs)
- **Quotient Intellectuel dans la norme** pour l'âge
- **Pas de suivi orthophonique en cours** pour un **trouble développemental du langage** (dysphasie) ou un **trouble du spectre de l'autisme** (TSA)

La passation du questionnaire consiste en des entretiens **individuels** d'une durée de **15 minutes**, qui seront **enregistrés** (audio uniquement). Les données, recueil écrit et enregistrement, sont **anonymisées entièrement** dès les entretiens : aucun nom, prénom ni aucune information précise sur l'école ne seront inscrits sur les feuilles de recueil de données ni sur le nom des enregistrements audio.

Mariane Pousset
Etudiante en 5e année au Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Bordeaux

---

AUTORISATION PARENTALE POUR LA PARTICIPATION A UN MEMOIRE D'ORTHOPHONIE

Je soussigné(e) ....., père/mère de .....,

scolarisé dans l'école ..... en classe de ....., autorise mon

enfant à participer à un entretien individuel anonyme dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie, et

j'autorise l'enregistrement audio de cet entretien.

Fait à ..... Le .....

Signature

Titre : « **Création et étalonnage d'un questionnaire de dépistage des troubles de la pragmatique chez des enfants de CE1-CE2 »**

Résumé : La pragmatique est un champ de compétences vaste, qui régit les interactions entre les individus. Pour qu'un échange verbal permette la bonne transmission d'un message, il doit non seulement répondre à des critères verbaux formels, mais aussi à des paramètres pragmatiques centrés sur les interactions. Chez l'enfant, ces deux sphères de la communication se développent en interaction l'une avec l'autre et sont indissociables. Malgré cela, peu d'outils normés d'évaluation spécifique de la pragmatique sont mis à disposition des orthophonistes. L'objectif de notre étude a donc été de proposer un questionnaire standardisé et normalisé de dépistage des troubles de la pragmatique pour les CE1-CE2, dont la passation soit rapide et la cotation simple. Pour cela, nous avons élaboré un outil de dépistage en deux parties : un questionnaire de pragmatique évaluant l'adaptation au contexte, à l'interlocuteur, les interactions sociales et le jugement de l'absurde ; puis une conduite de récit. Nous avons également mis au point une grille de cotation la plus précise possible, afin de standardiser notre outil. Nous avons ensuite soumis le test à une cohorte de 80 enfants tout-venant scolarisés en CE1 et CE2 dans deux écoles de Gironde. L'analyse de leurs réponses nous a permis d'établir une norme pour cette classe d'âge, ainsi que de définir un seuil pathologique. Nous avons en outre comparé les résultats des filles et des garçons, ainsi que des CE1 et des CE2 mais aucune de ces comparaisons n'a montré de résultat significatif.

Mots clés : Pragmatique, dépistage, enfants, récit

Title : "Development and calibration of a pragmatic screening questionnaire for second and third grade children"

Abstract : Pragmatics is a broad field of competence that governs interactions between individuals. In order for a verbal exchange to convey a message properly, it must meet not only formal verbal criteria, but also pragmatic parameters centered on interactions. In children, these two spheres of communication develop in interaction with each other and are inseparable. Despite this, few standardized tools for the specific evaluation of pragmatics are available to speech therapists. The objective of our study was therefore to propose a standardized and calibrated questionnaire for the screening of pragmatics disorders for 2nd and 3rd grade children, which can be administered quickly and scored easily. To this end, we developed a screening tool in two parts : a pragmatics questionnaire assessing adaptation to the context and to the interlocutor, social interactions and the judgement of the absurd ; and a story-telling examination. We have also developed a rating grid that is as accurate as possible, in order to standardize our tool. We have then subjected the test to a cohort of 80 children attending 2nd and 3rd grade in two different schools in Gironde. The analysis of their answers has allowed us to establish a standard for this age group, and also to define a pathological threshold. We also compared the results of girls and boys, as well as of the 2nd and 3rd graders, but none of these comparisons showed significant results.

Keywords : Pragmatics, screening, children, story-telling

Nombre de pages : 71 - Nombre de références : 43