



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

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

MEMOIRE PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE
CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

LA PRAGMATIQUE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT
BÈGUE

MARIE GINDRE
née à Sainte Foy-lès-Lyon le 28 /09/1983

Directeur : Arlette OSTA, Orthophoniste

NICE – 2010

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.1
--------------	-----

A- PARTIE THEORIQUE

I- <u>La pragmatique du langage</u>	p.3
1) La communication	p.3
a- Généralités	p.3
b- Le schéma de Roman Jakobson	p.4
c- Les fonctions de la communication	p.5
2) La communication non-verbale	p.7
a- Les gestes	p.7
b- Le regard	p.10
c- La mimique	p.11
d- La voix	p.12
3) La pragmatique du langage	p.12
a- Définitions	p.12
b- Aux origines de la pragmatique	p.13
c- Une pragmatique à trois degrés	p.15
d- Le modèle de Grice	p.18
II- <u>La pragmatique du langage chez l'enfant</u>	p.19
1) Les compétences communicationnelles de l'enfant	p.19
a- La genèse de la communication	p.19
b- Le développement des capacités communicationnelles	p.20
c- La danse communicative	p.21
d- La dynamique de la communication	p.22
e- Les conditions de la communication	p.23
2) Le développement de la pragmatique chez l'enfant	p.25
a- Le développement de la compétence pragmatique	p.26
b- Le développement des émotions	p.27
c- Le développement des capacités conversationnelles	p.27
d- Les facultés de réparation	p.28
e- La communication référentielle	p.28
f- Les registres de langue	p.29
g- Conclusion	p.29

III- <u>L'enfant bègue et sa prise en charge</u>	p.30
1) Généralités sur le bégaiement de l'enfant	p.30
a- <i>Quelques chiffres</i>	p.30
b- <i>Les différents facteurs</i>	p.31
2) Le comportement de l'enfant bègue	p.32
a- <i>Un comportement de lutte et d'effort</i>	p.33
b- <i>L'anxiété</i>	p.34
c- <i>L'avidité des mots</i>	p.35
d- <i>Le sentiment de honte et de culpabilité</i>	p.36
3) L'enfant bègue et sa prise en charge	p.37
a- <i>Sémiologie du bégaiement de l'enfant</i>	p.37
b- <i>Prise en charge actuelle de la pragmatique</i>	p.39
IV- <u>Le comportement pragmatique de l'enfant</u>	p.43
1) Le comportement pragmatique de l'enfant en difficulté de langage	p.43
a- <i>Les troubles pragmatiques dans l'interaction</i>	p.43
b- <i>Les troubles discursifs</i>	p.45
c- <i>Le versant réceptif et la réciprocité des troubles pragmatiques</i>	p.46
d- <i>Les difficultés pragmatiques de l'enfant porteur de TED</i>	p.48
2) Le comportement non verbal de l'enfant bègue	p.50
a- <i>La perte du contact visuel</i>	p.50
b- <i>Les syncinésies</i>	p.51
c- <i>Les substitutions gestuelles</i>	p.51
V- <u>Les grilles d'observation utiles</u>	p.52
1) Apport de la pragmatique pour la rééducation du sujet âgé (A.Osta et E.Demeure)	p.53
2) Profil des troubles pragmatiques (M.Monfort)	p.56
3) Liste de contrôle du langage pragmatique (S. Tattershall)	p.58

B- PARTIE PRATIQUE

I- Méthodologie de mise en évidence de la pragmatique chez l'enfant bègue

- 1) L'objectif p.62
- 2) La population p.62
- 3) Le protocole p.63
- 4) Le calendrier p.65
- 5) La grille d'analyse utilisée p.66

II- Analyse des résultats p.72

- 1) Grille d'analyse des résultats p.72
- 2) Analyse des résultats p.82
 - a- *Comportement face à la communication* p.83
 - b- *Thème* p.84
 - c- *Tours de parole* p.85
 - d- *Actes locutionnaires* p.85
 - e- *Comportements sémiotiques non verbaux* p.87
 - f- *Règles de Grice* p.90
- 3) Synthèse des résultats sur la pragmatique de l'enfant bègue p.90
 - a- *Les habiletés pragmatiques de l'enfant bègue* p.90
 - b- *Les déficits pragmatiques de l'enfant bègue* p.91
 - c- *Synthèse des observations* p.92

III- Conclusions et discussion p.93

CONCLUSION GENERALE p.95

Introduction

Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous voulez entendre, ce que vous entendez, ce que vous croyez comprendre, ce que vous voulez comprendre et ce que vous comprenez, combien y a-t-il de possibilités de ne pas s'entendre ? On peut penser avec Emmanuel Mounier que « la communication est plus rare que le bonheur, plus fragile que la beauté. »

Si l'on considère la communication comme rare et fragile chez des sujets fluents, comment la qualifier chez des sujets en difficulté de parole ? Le bégaiement est justement un trouble de la communication qui peut toucher l'enfant dès l'apparition du langage. Il gêne, parfois empêche, l'émission et la réception du message, et peut se manifester dans l'articulation, dans la parole, dans le langage en touchant la syntaxe, le lexique... C'est en cela que ce trouble est un véritable handicap qui vient parasiter toute la communication du sujet avec l'Autre.

Ce mémoire aura pour objectif d'observer les aptitudes et les difficultés de l'enfant bègue concernant un versant spécifique de la communication : la pragmatique.

La pragmatique apparaît comme une grille de lecture essentielle de la communication humaine : elle s'intéresse en effet à « l'usage social du langage » (Bates), c'est-à-dire à l'usage que l'on fait du langage pour exprimer nos idées, nos intentions, nos émotions... Elle part du postulat que tout ce qui est émis par le locuteur est signifiant, même ce qui n'est pas du langage (gestes, regard, plaisir à communiquer...). Elle s'intéresse donc aussi aux paramètres non-verbaux et para-verbaux de la communication dans son contexte d'énonciation.

L'objectif de ce mémoire sera d'analyser de façon précise les capacités de l'enfant bègue en ce qui concerne la pragmatique du discours. Nous pourrons

partir de l'hypothèse que l'enfant bègue, comme l'adulte, va très certainement présenter des difficultés au niveau pragmatique.

Pour cela, nous procéderons en deux temps ; un temps théorique et un temps pratique.

L'analyse théorique se penchera d'abord sur la pragmatique du langage en général, en cherchant à décrire la théorie de la communication, les auteurs et les champs d'étude qu'elle recouvre. Elle ciblera ensuite la pragmatique chez l'enfant (compétences et développement), et s'intéressera également à l'enfant bègue et sa prise en charge orthophonique. Au niveau théorique, le travail se poursuivra par une analyse du comportement pragmatique de l'enfant en difficulté de langage, puis par une présentation des grilles d'analyse utiles pour l'observation de la pragmatique.

Le deuxième temps pratique consistera en la présentation de la méthodologie choisie en vue de mettre en évidence la pragmatique du langage chez l'enfant bègue. A partir d'une situation de jeu puis de conversation spontanée, une grille précise d'observation de la pragmatique sera livrée. Les rencontres avec les enfants seront filmées à l'aide d'un caméscope, de façon à permettre une analyse méticuleuse à partir de plusieurs visionnages. Cette analyse nous permettra ainsi de conclure sur l'état de la pragmatique chez l'enfant bègue.

I- La pragmatique du langage

La pragmatique est progressivement apparue comme l'une des références théoriques et techniques dans l'étude de la communication humaine. Le foisonnement des travaux dans ce domaine amène les observateurs à parler aujourd'hui des pragmatiques. Avant de donner une définition de la pragmatique à partir des approches plurielles, de s'intéresser à sa genèse, à ses auteurs et aux champs d'étude qu'elle recouvre, il apparaît indispensable de se pencher sur la communication qui est à la base de toutes les études de la pragmatique.

1) La communication

a- Généralités

Toute communication est un échange entre un locuteur et un interlocuteur, échange de signes et de symboles. C'est l'action d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. La communication est ainsi considérée comme un système complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus entrent en interaction, et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. On considère que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication et que différents niveaux de sens circulent spontanément.

La communication cherche à répondre à l'un des objectifs suivants :

- faire passer une information, une connaissance ou une émotion
- créer une norme commune pour se comprendre
- créer une relation pour dialoguer
- obtenir une influence pour agir sur l'autre
- donner son identité, sa personnalité pour être connu

Pour communiquer, l'émetteur et le récepteur doivent disposer d'un code commun. La communication se caractérise alors par l'utilisation d'un code établissant les correspondances entre un signe et son sens qui doit être commun aux interlocuteurs. L'absence de ce code commun entre un émetteur et un récepteur est l'une des sources d'échec de la communication, chacun pouvant supposer que l'autre comprend son code.

b- Le schéma de Roman Jakobson

Ce schéma général de la communication humaine a été proposé par le linguiste Roman Jakobson en 1969 dans *Essais de linguistique générale*. L'approche de la communication selon Jakobson suppose tout d'abord un échange entre un locuteur (ou émetteur) et un interlocuteur (ou récepteur). Ces deux éléments sont les bases fondamentales de la communication chez Jakobson. A ceux-là s'ajoutent un message, un code, un canal et un contexte.

- **l'émetteur** : il s'agit de l'instance qui produit le message. C'est à l'émetteur qu'est imputable l'intention de la communication. Davantage qu'une personne concrète, l'émetteur est un « rôle ».
- **le récepteur** : il s'agit de l'instance qui reçoit le message. On peut distinguer deux types de récepteurs : les récepteurs effectifs sont tous ceux qui, mis en présence du message, sont amenés à le décoder. Ils peuvent être originellement non concernés par ce message. On les distingue des récepteurs ciblés auxquels le message est véritablement adressé.
- **le message** : il s'agit de l'ensemble particulier de signes (choisis au sein d'un ou de plusieurs codes) qu'adresse l'émetteur au récepteur. Le terme est ici à prendre comme un concept qui signifierait « ensemble fini et adressé d'éléments porteurs d'informations ». Le message est composé d'un ou plusieurs syntagmes ; il y a une face signifiée et une face signifiante. Il convient donc de ne pas confondre le message avec l'information que l'émetteur a l'intention de communiquer au récepteur.
- **le code** : il s'agit du système de signes dans lequel sont prélevés ceux qui vont constituer le message. Le code utilisé doit être partagé par les acteurs de

la communication, ce qui leur permet de se comprendre. L'existence du code est ainsi un préalable de l'acte de communication : il s'agit d'un système de signes commun aux usagers. C'est une convention avec des règles de fonctionnement.

- **le contexte** : ou le « référent » est ce sur quoi porte le message. Il n'est absolument pas envisageable en dehors d'une situation de communication, puisqu'intrinsèquement lié à cette situation particulière. Le contexte est ainsi essentiel à la communication car il donne du sens au message.
- **le canal** : ou « contact » correspond à la voie matérielle qu'emprunte le message pour circuler de l'émetteur au récepteur, et inversement. On distingue généralement les différents canaux selon la modalité sensorielle qui est sollicitée chez les interlocuteurs : les canaux auditif et visuel sont les principaux chez l'homme. Généralement un code donné entretient des relations privilégiées avec un canal particulier, mais dans certaines situations de communication, on peut être amené à utiliser différents canaux. Ainsi le langage verbal, lié au canal auditif, peut aussi donner lieu à des messages exploitant le canal visuel (communications écrites). Les différents canaux ne présentent pas les mêmes avantages du point de vue de la communication.

c- Les fonctions de la communication

Les six fonctions de la communication telles que les identifie Jakobson sont chacune liées à un des six éléments décrits précédemment. Toutes les communications utilisent ces six éléments, ils sont toujours présents, mais on peut mettre l'accent sur un des éléments en particulier. Chaque situation d'échange peut orienter la communication vers l'un d'entre eux.

Selon Roman Jakobson, le message remplit plusieurs fonctions pouvant se hiérarchiser autour d'une fonction fondamentale. Il distingue les six fonctions suivantes :

- **La fonction expressive** : il s'agit de la fonction relative à l'émetteur. Elle est utilisée par le locuteur pour informer le récepteur sur sa propre personnalité ou sur ses propres pensées. Selon Jakobson, « elle vise à une expression

directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte. »¹

- **La fonction conative** : il s'agit de la fonction relative au récepteur. Cette fonction se caractérise par la façon dont le récepteur va s'adapter à la communication, en s'efforçant de répondre. Il va tenter de réagir par rapport au message qu'il reçoit. L'analyse de la pragmatique découlera d'ailleurs des travaux de Jakobson, nous le verrons plus tard.
- **La fonction référentielle** : cette fonction du message est centrée sur le contexte. Elle sert à établir une référence pour donner du sens au message.
- **La fonction phatique** : elle est utilisée pour établir, maintenir ou interrompre le contact physique et psychologique avec le récepteur. Il s'agit de rendre la communication effective avant la transmission d'informations utiles. Elle renvoie donc au canal.
- **La fonction métalinguistique** : elle est relative au code. Elle donne des précisions ou des explications sur le code et son utilisation. Elle concerne les mots et tous les autres signes utilisés dans la communication. De ce fait, les interlocuteurs peuvent vérifier qu'ils ont bien recours au même code.
- **La fonction poétique** : concerne tout ce qui dans le message apporte un complément ou un supplément de sens par le jeu de la structure des signes. Pour R. Jakobson, « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage (...). La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante. »². Cette fonction permet de faire du message un objet esthétique, même de façon minimale, par les choix opérés par l'émetteur au moment de créer son message.

¹ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Editions de minuit, Paris, 1963

² Ibidem

2) La communication non verbale

« *Tout comportement est communication* » Bateson.

Lors de l'échange, il existe des éléments non verbaux qui renforcent, modulent, parfois complètent le discours verbal. Ces éléments, en apparence secondaires aux mots, sont en fait essentiels et indispensables à une communication efficace. Ils sont d'ailleurs souvent plus compréhensibles que le langage verbal lui-même, car ils donnent des informations *hic et nunc* sur les conditions de la communication. Cette communication renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée, mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée.

Les indices non verbaux donnent également des renseignements précieux sur les affects du locuteur et de l'interlocuteur : en reprenant les fonctions de la communication chez R. Jakobson, on pourrait dire qu'ils sont essentiels aux fonctions expressives et conatives.

Ils assurent ainsi une fonction de régulation, de modulation et de complément à la communication verbale. Il convient de souligner également que les informations non verbales sont souvent plus nuancées et plus fines : les effets qu'elles produisent permettent d'exprimer, par le truchement d'un média différent des mots, des états mentaux et psychologiques que le langage verbal ne pourrait justement pas transcrire.

La communication non verbale tient donc une place primordiale et même indispensable dans l'analyse de la communication humaine.

Les gestes, le regard, la mimique, la voix sont ainsi des comportements non verbaux fondamentaux dans l'efficacité et la réussite de la communication. Loin d'être secondaires, ils tiennent une place essentielle dans l'échange.

a- Les gestes

Les gestes viennent renforcer, moduler ou nuancer l'échange verbal. En précédant ou en accompagnant le discours, ils permettent de traduire (et parfois de trahir) la pensée.

Jacques Cosnier parle « d'interactivité », terme qui signifie que les énoncés sont coproduits par les interacteurs de la communication : ils sont le résultat des activités conjointes de l'émetteur et du récepteur, et sont également un mélange de verbal et de non verbal (le non verbal comprenant à la fois le vocal et le mimogestuel). Dans le dialogue, la gestualité participe largement et efficacement à ce que Jacques Cosnier appelle la « fonction coordinatrice » ou « co-pilotage interactionnel » : il ne s'agit pas seulement d'émettre des énoncés, mais également de s'assurer qu'ils sont reçus par l'interlocuteur et de quelle façon. Les dispositifs permettant cette vérification sont pour une grande part mimo-gestuels (hochement de la tête par exemple).

Il existe, pour J.Cosnier, trois types de gestes communicatifs : les gestes quasi-linguistiques, les gestes co-verbaux et les gestes synchronisateurs.

- **Les gestes quasi-linguistiques** sont des gestes conventionnels qui possèdent un substitut verbal. Ce sont des équivalents de parole utilisés de façon synchrone avec la verbalisation. Ce sont les mouvements phonateurs appelés par Cosnier « gestualité phonogène ».
- **Les gestes co-verbaux** sont indépendants d'une traduction verbale simultanée. Ils illustrent, connotent ou renforcent. On distingue les gestes illustratifs (gestes déictiques, spatiographiques), les gestes expressifs (mouvements faciaux qui donnent une information sur la position affective de l'émetteur quant à son énoncé) et les gestes paraverbaux (qui soulignent un trait de parole).
- **Les gestes synchronisateurs** réalisés par l'émetteur ou par le récepteur, ils sont subdivisés en deux catégories. On distingue les gestes d'autosynchronie (simultanéité entre geste et parole) et les gestes d'hétérosynchronie (coordination entre les gestes du récepteur et la parole de l'émetteur). Les gestes synchronisateurs sont liés de près à la pragmatique dans le sens où ils permettent la mise en place du dialogue par le respect des tours de parole et l'adaptation à l'interlocuteur.

Viennent ensuite les gestes extracommunicatifs qui sont des gestes de confort qui accompagnent le discours sans véhiculer de sens « officiel ». Ils soulignent d'autant plus l'importance de la gestuelle dans la communication humaine. On comprend par là, par exemple, les balancements, les manipulations d'objets...

A partir du schéma de la communication de Jakobson, D.Labourel a défini des catégories de gestes. D'études menées sur la communication non verbale de l'aphasique, il est arrivé à la conclusion que les gestes se superposent au discours verbal. La fonction d'un geste, c'est-à-dire ce à quoi il sert, fait référence au schéma de la communication de Jakobson. Les gestes remplissent souvent plusieurs fonctions en même temps ; la finalité du geste dans la communication, c'est-à-dire sa fonction, se rapporte à plusieurs besoins. Les gestes servent à transmettre des informations, à réaliser des actes sociaux et à maintenir un équilibre individuel.

- **Le geste mimétique** entretient un rapport d'analogie avec le référent. Le geste mime un objet ou une action.

- **Le geste déictique** désigne un objet, un lieu, une personne dans une relation spatiale avec le référent. Ils sont souvent redondants par rapport au discours verbal donc apparaissent peu informatifs.

- **Le geste symbolique** renvoie à un code culturel ou personnel ; la relation avec le référent est arbitraire et conventionnelle. Ils sont souvent utilisés en commentaire sur le discours ou sur la situation.

- **Le geste émotif** traduit une émotion ; il s'agit le plus souvent d'une mimique.

- **Le geste conatif** est directement adressé au récepteur comme une demande de manifestation de la part d'autrui. Ils peuvent signifier une question, un appel, une protestation, un ordre, une réponse.

- **Le geste phatique** est un signal servant à assurer le bon contact et la poursuite de la conversation ; c'est un indice de la présence des interlocuteurs. Ces signaux manifestent l'encouragement et le soutien du récepteur, ou soulignent une mauvaise communication. Dans les deux cas, ils permettent un réajustement du message.

Les gestes permettent d'illustrer, de désigner, d'agir sur l'autre, d'exprimer des émotions et de se situer par rapport au discours d'un interlocuteur. On comprend dès lors combien la communication ne peut s'affranchir du non verbal.

b- Le regard

Chez Lacan, le regard est l'un des deux objets de désir avec la voix. Dans *Du regard comme objet a*, Lacan développe cette question en différenciant l'œil et le regard. Ainsi pour l'auteur, dans le regard, il n'y a pas que l'œil mais l'« intentionnalité totale »³.

Le regard indique à qui est destiné le message ; l'émetteur dirige le regard vers le récepteur quand il lui parle, et a tendance à détourner le regard à la fin de l'émission du message.

Le regard tient un rôle essentiel de régulateur dans la conversation. Le locuteur a besoin du regard de l'interlocuteur ; il met ainsi en œuvre des techniques pour le provoquer. Le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement, et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation.

Au-delà du regard, c'est tout le corps qui se dirige vers la cible du message comme s'il voulait parfaire cette « intentionnalité totale » dont parle Lacan. Le corps et le regard sont dirigés en un même mouvement vers le récepteur. Michel Eugène Chevreul, chimiste français, dit en 1854 : « Lorsque nous suivons des yeux un oiseau qui vole, une pierre ou une flèche qui fend l'air, notre corps se porte dans leur direction sans que nous en ayons la volonté. La vue d'une eau courante produit en nous un effet analogue, et la fable que la mythologie raconte des hommes qui, attirés par des nymphes, naïades, potamides ou néréides, se précipitent dans les eaux vives où leur vue s'était fixée, n'est pas dénuée de toute vérité. Un joueur de boule ou de billard, suivant de l'œil le mobile auquel il a imprimé le mouvement, porte son corps dans la direction qu'il désire voir suivre à ce mobile, comme s'il lui était possible encore de le diriger vers le but qu'il a voulu lui faire atteindre. » L'exécution des mouvements du corps et du regard suit l'intentionnalité de la pensée qui lui est associée.

Il apparaît ainsi que le regard soit un des indices fondamentaux de la communication.

³ Jacques LACAN, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Le séminaire, Livre II*, Seuil, Paris, 2001

c- La mimique

Il s'agit d'un changement dans le visage, perceptible visuellement, dû à l'activation, volontaire ou non, de l'un ou de plusieurs des 44 muscles du visage. Il existe 250 000 expressions possibles. Les expressions faciales sont des signaux de conversation qui dépendent des intentions de l'émetteur, du comportement du récepteur et du contexte de l'interaction.

Les significations de la mimique dans la communication ne sont pas arbitraires ; il s'agit d'un ballet agencé de façon précise. Les mouvements de bouche, de nez, les rictus, les froncements de sourcils ou encore les clignements des yeux doivent tous être pris en compte ; le cas échéant, les risques de mauvaises interprétations peuvent être considérables. Cette communication par micro-mouvements est le plus souvent inconsciente, incontrôlée. Elle sollicite des capacités d'interprétation immédiate du cerveau capable de décoder cette micro-gestuelle.

La mimique est partie intégrante de la communication : son interprétation ne peut se faire que dans sa relation au contexte du message. La mimique faciale caractérisera l'état d'esprit du locuteur et de l'interlocuteur, et pourra traduire dix émotions primaires qui sont :

- la joie
- l'intérêt
- la surprise
- la colère
- la peur
- le dégoût
- la honte
- la tristesse
- la culpabilité
- le mépris

d- La voix

«Il n'y a pas moins d'éloquence dans la voix, dans les yeux et dans l'air de la personne que dans le choix des paroles » ⁴ C'est par le truchement des mots que La Rochefoucauld souligne ici l'importance du non verbal dans la communication humaine. La voix apparaît comme un élément primordial livrant des indices précieux sur le message des interlocuteurs. Elle renseigne en effet sur la personnalité du locuteur, son appartenance sociale, sa culture, ses affects... La voix traduit, et trahit, nos sentiments au moment présent. L'intensité, le rythme, la hauteur, le débit, l'intonation fournissent de nombreux renseignements sur les acteurs de la communication.

3) La pragmatique

a- Définitions

La littérature présente de nombreux exemples sur les aspects structuraux du langage tels que la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe. Cette approche s'intéresse aux aspects linguistiques formels, mais ne considère pas l'aspect fonctionnel du langage avec toute son implication sociale. La pragmatique se définit comme « l'usage social du langage » selon Bates. La pragmatique du langage est un domaine d'étude récent qui étudie l'utilisation fonctionnelle du langage et permet d'entrevoir de nouvelles perspectives cliniques de recherche. Elle est ainsi devenue une des références théoriques et techniques de la communication. Pour F.Recanati, « la syntaxe et la sémantique étudient le langage en tant que tel, c'est-à-dire en tant que constitué par un système de règles ou de conventions, alors que la pragmatique l'étudie d'un point de vue en quelque sorte extérieur : elle étudie non le langage lui-même, mais l'usage qui en est fait. En tant qu'étude du comportement empirique des sujets

⁴ François de LA ROCHEFOUCAULD, *Maximes*, Editions Garnier Frères, Paris, 1967

parlants, elle est plus proche de la psychologie ou de la sociologie que de la logique ou de la linguistique. »

La pragmatique peut être envisagée de deux points de vue, que nous développerons plus tard dans l'analyse :

- une pragmatique qui s'occupe de l'influence et des conséquences du langage sur le contexte, optique proche de celle d'Austin qui cherche à montrer comment l'on modifie le monde en disant quelque chose et comment l'on agit sur l'autre.
- une pragmatique qui s'occupe de l'influence et des conséquences du contexte sur le langage.

Ces deux points de vue postulent que la pragmatique étudie les rapports entre les systèmes de signes et le contexte où ils sont utilisés, en particulier avec les actions commises par les usagers. La pragmatique ne peut pas se concevoir sans une théorie générale de l'action.

Les différentes approches s'accordent à dire que la pragmatique prend en compte, dans l'analyse de l'échange langagier, les phénomènes sociaux intervenant dans l'interprétation des énoncés que ni la syntaxe ni la sémantique ne traitent : les notions de contexte et de situation de communication, les connaissances d'arrière-plan, les informations extralinguistiques, la détermination de la force illocutionnaire... Selon Trogon, la pragmatique s'intéressera ainsi à l'utilisation des structures de la langue dans une situation de communication particulière. Elle décrit l'interprétation que se fait l'auditeur des énoncés qui, selon le contexte, peuvent avoir différentes interprétations. Ainsi la capacité pragmatique est déterminante pour comprendre la signification d'une interaction, et être un locuteur ou un interlocuteur efficace.

b- Aux origines de la pragmatique

Aux Etats-Unis, dès le 19^{ème} siècle, plusieurs intellectuels ont soutenu l'idée que la pensée ne saurait jamais aller au-delà d'une connaissance pratique. Sur cette base, W. James, psychologue et sociologue, a développé une doctrine qu'il a appelée « pragmatique » (du grec pragma = action) .

Pierce a ensuite mis l'accent sur l'activité sémiotique de l'homme, donc sur l'emploi des signes. Au 20^{ème} siècle, un disciple de Pierce, Morris, a suggéré une nouvelle classification des principales disciplines étudiant les signes linguistiques :

- **la syntaxe** traite des rapports entre les signes eux-mêmes
- **la sémantique** traite des rapports entre les signes et la réalité
- **la pragmatique** traite des rapports entre les signes et leurs utilisateurs.

Ainsi est apparue une nouvelle discipline linguistique où devaient trouver systématiquement leur place non seulement les signes avec leurs composants et leurs référents, mais aussi ceux qui en font usage.

D'après Morris, utiliser un langage et le comprendre, c'est suivre les règles de l'usage courant dans une communauté sociale donnée.

La pragmatique est née sous le signe de la pluralité. On remarque différentes approches selon l'angle de vue des penseurs qui s'y sont intéressés :

- l'approche des **linguistes** sous l'angle des universaux du langage par rapport aux langues particulières
- l'approche des **psychologues et des sociologues** pour lesquels le langage sert à exprimer et à agir
- l'approche des **néo-rhétoriciens** qui s'intéressent aux procédés insinuatifs à l'œuvre dans la conversation.

On peut également noter l'influence de la philosophie dans les questions qui ont toujours animé la pragmatique, son analyse et son évolution. Au cœur de questions philosophiques fondamentales, la pragmatique se dessine :

- **le cogito cartésien** : à partir du moment où le sujet dit « je », c'est qu'il existe. Sa contradictoire est pragmatiquement absurde.
- **la subjectivité** : la conception du sujet n'est plus la même selon qu'on la considère à partir de la pensée ou de la communication
- **l'altérité** : l'autre est celui avec lequel je parle ou je ne parle pas, donc avec lequel je me situe dans une communauté de communication.

c- Une pragmatique à trois degrés

C'est Hansson qui a énuméré les trois degrés suivants de la pragmatique :

- **La pragmatique du 1^{er} degré ; l'étude des symboles indexicaux.**

Ce sont des signes dont la référence varie avec les circonstances de leur usage, c'est-à-dire avec le contexte d'énonciation. Pierce les appelle « déictiques », de l'action de montrer. Ce sont des universaux du langage dont le fonctionnement sémantique est inséparable de la situation d'énonciation. On peut dire que tout locuteur, en prenant la parole, établit un ensemble de trois coordonnées (ego, hic et nunc) liées à la situation de communication et manifestées par les déictiques. Il fixe ainsi :

- un repère subjectif, la première personne, le « je » (ego) par rapport auquel se déterminent d'une part la deuxième personne, c'est-à-dire le destinataire de l'énoncé (donc « tu » ou « vous »), d'autre part le reste, ce ou ceux qui ne participent pas au dialogue mais dont on parle, la troisième personne.
- un repère temporel, le maintenant (nunc), moment de l'énonciation
- un repère spatial, le ici (hic), c'est-à-dire l'endroit où se trouve l'énonciateur, ce qui permet de définir la proximité et l'éloignement.

Pour Bar-Hillel, ces symboles indexicaux sont indispensables à la communication. De plus, le contexte pragmatique tient un rôle fondamental pour la compréhension des énoncés. Il se divise en 4 parties :

- le contexte circonstanciel : ego, hic, nunc
- le contexte situationnel ou paradigmatique : détermine des rôles illocutionnaires à des protagonistes partageant la même culture
- le contexte interactionnel : les interlocuteurs occupent des rôles pragmatiques comme objecter ou émouvoir
- le contexte présuppositionnel : il est constitué par les croyances des interlocuteurs, leurs intentions, leurs attentes.

- **La pragmatique du second degré : le sens littéral et communiqué**

Un énoncé en présuppose un autre si la vérité de ce dernier est une condition préalable à la vérité du premier. L'énoncé « Pierre est arrivé aussi » présuppose que quelqu'un d'autre est arrivé également.

Searle expose le fait que le sens littéral est relatif à des assumptions contextuelles.

- **La pragmatique du troisième degré : la théorie des actes de langage.**

La théorie des actes de langage est une étude systématique de la relation entre les signes et leurs interprètes. Il s'agit de savoir quels actes les interlocuteurs accomplissent par l'usage de certains signes. Parler, c'est intégrer un énoncé dans un contexte pour le rendre compréhensible à l'interlocuteur, mais c'est aussi agir sur lui, provoquer chez lui un changement d'état.

Les précurseurs de la théorie des actes de langage sont Austin et Searle. Les actes de langage sont des actes illocutoires qui sont accomplis grâce à l'énonciation. Un acte illocutoire est effectué en disant quelque chose, en assignant un rôle au locuteur. Ce rôle peut être d'informer, de questionner, de répondre, d'affirmer, de proposer ou d'ordonner.

Grâce à la théorie des actes de langage, Austin décrit la notion d'actes intrinsèques au langage : « parler, c'est agir ». La notion d'actes illocutoires performatifs permettent de mieux comprendre cette idée controversée d'Austin. Les énoncés performatifs créent la situation énonciative au moment de leur production ; ils ne décrivent pas une réalité mais en inventent une nouvelle, à condition qu'ils soient prononcés dans le contexte adéquat. C'est le cas par exemple de l'énoncé « je te baptise ».

Parmi les actes illocutoires, on peut mentionner les suivants : ordonner, interroger, conseiller, suggérer, avertir, remercier, critiquer, affirmer, féliciter, s'excuser, autoriser, etc... En accomplissant un acte illocutoire, le locuteur s'assigne un certain rôle et assigne à l'interlocuteur un rôle complémentaire. Pour Austin, le langage est une vaste institution comportant une panoplie de rôles conversationnels correspondant à la gamme des actes de discours socialement reconnus.

Austin admet que toute énonciation d'une phrase grammaticale complète correspond à l'accomplissement d'un acte illocutionnaire. Cet acte peut

prendre des valeurs différentes selon le type d'acte accompli, et Austin distingue 5 grandes classes d'actes illocutoires :

- les verdictifs ou actes juridiques : il s'agit de prononcer un jugement sur un fait ou une valeur (acquitter, condamner, décréter...)
- les exercitifs : formuler une décision en faveur ou à l'encontre d'une suite d'actions (commander, pardonner, conseiller...)
- les commissifs : ils engagent le locuteur à une suite d'actions déterminée (promettre, parier, s'engager à ...)
- les expositifs : ils sont utilisés pour exposer des conceptions, conduire une argumentation (affirmer, nier, répondre...)
- les comportatifs : il s'agit des réactions au comportement des autres, aux événements qui les concernent (s'excuser, remercier, critiquer, féliciter...)

L'acte illocutoire ne peut avoir lieu que si le locuteur donne un but à son acte d'énonciation. Ainsi le locuteur doit accomplir le « but illocutoire » et se donner les moyens de sa réalisation en choisissant le verbe avec une force adéquate pour décrire à bon escient le contenu propositionnel. Daniel Vanderveken⁵ relève 5 types de buts qui correspondent aux 5 forces illocutoires :

- assertif : il représente un événement ou une action qui s'actualise au moment de l'énonciation (« il pleut dehors »). Le mode verbal est l'indicatif.
- commissif : il engage le locuteur à accomplir une action future (« je vais faire la vaisselle »). L'ajustement de l'énonciation va des mots aux choses.
- directif : il permet de faire réaliser quelque chose à l'interlocuteur (« il faudrait que tu partes »). Ici le locuteur crée un état identique au contenu propositionnel de l'acte de langage. L'ajustement de l'énonciation va des choses aux mots.
- déclaratif : il provoque un nouvel état par la seule énonciation. On peut citer les verbes performatifs.
- expressif : il exprime les états psychologiques (« je te félicite »). L'état représenté par le contenu propositionnel correspond à l'état mental du locuteur.

⁵ D.Vanderveken, *Les actes du discours, essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, Editions Pierre Mardaga, Liège, 1988

Les actes de langage permettent d'agir sur le locuteur de manière plus ou moins conséquente en fonction de leur contenu propositionnel et de leur force illocutoire. La condition de réalisation de l'acte illocutoire est le changement d'attitude chez l'interlocuteur.

d- Le modèle de Grice

Selon Grice, tout échange conversationnel entre un locuteur et un auditeur suppose un minimum d'entente, un minimum d'effort coopératif. Le principe de coopération de Grice est défini par Vanderveken comme suit : « L'acte illocutoire primaire que vous essayez d'accomplir dans le contexte d'énonciation doit être réussi, non défectueux et satisfait dans ce contexte. » Grice lui-même en dira la sentence suivante : « Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous vous êtes engagés. »

La communication met en place des mécanismes de codage, c'est-à-dire des signaux associés au code, et des mécanismes inférentiels qui sont des implications de règles de coopération conversationnelles. La fonction de ce code est indispensable à l'échange conversationnel. Ainsi, selon le modèle de Grice, communiquer c'est produire et interpréter des indices dans un contexte donné. L'interlocuteur doit faire une présupposition efficace pour saisir les intentions du locuteur.

Linguiste et philosophe, Paul Grice a dégagé des « maximes conversationnelles » auxquelles les interlocuteurs seraient tenus de se conformer pour assurer une communication efficace :

- maxime de quantité : « que votre contribution soit aussi informative que nécessaire, que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire »
- maxime de qualité : « ne dites pas ce que vous croyez être faux, ne dites pas les choses pour lesquelles vous manquez de preuves »
- maxime de relation : « soyez pertinent, parlez à propos »

- maxime de pertinence : « évitez de vous exprimer de façon obscure, évitez l'ambiguïté »

Le respect de ces maximes va orienter l'interprétation des énoncés lors de l'échange verbal. Parfois le locuteur peut violer une de ces maximes et produire un acte d'énonciation qui est intentionnellement biaisé. Au cours de la conversation, nous n'observons pas toujours ces règles (discours trop long, confus...) ; la caractéristique du dialogue est néanmoins que l'on fait toujours comme si ces règles étaient respectées : supposer qu'elles sont effectivement valides est le moyen que nous avons pour extraire des inférences à partir de ce qui est dit.

II- La pragmatique du langage chez l'enfant

1) Les compétences communicationnelles de l'enfant

a- La genèse de la communication

Dès la vie intra-utérine, la communication mère/fœtus se met en place. Des interactions, des processus d'attachement et des modes de proto-communications plus ou moins complexes peuvent se développer entre les deux personnes bien avant la naissance.

Pour Hubert Montagner, la fonctionnalité de systèmes sensoriels et perceptifs permet au fœtus de recevoir toute une gamme de stimulations ou signaux sur les comportements de sa mère, sur le monde extérieur dans lequel elle évolue. Ces « stimulations-signaux » peuvent se charger de signification et de sens, donc porter des informations et devenir des messages. Le fœtus est lui aussi émetteur de stimulations-signaux : son activité motrice et ses réactions comportementales prennent en effet une valeur de message dès lors que les récepteurs extérieurs leur donnent une signification. Le fœtus est donc déjà engagé dans une communication par plusieurs canaux (l'audition, le rythme

cardiaque, le toucher...). Il vit notamment dans un bain langagier qui le prépare aux interactions, communications et relations de l'après-naissance. Les rythmes maternels influencent les systèmes de perception et d'interaction du fœtus.

A la naissance, le bébé peut discriminer, repérer et identifier les informations qu'il a perçues in utero. Il doit traiter les nouvelles informations sonores (musicales, vocales, langagières) par une remodelisation des perceptions auditives. C'est par le nouveau canal visuel que l'enfant va explorer son environnement pour accéder au sens et à la signification de ce qu'il entend. Dans un espace intime de communication, le regard de l'enfant lui permettra de « mettre un visage sur les voix » qu'il a entendues in utero. Par cette continuité des perceptions, la communication de l'enfant va pouvoir se développer vers une fonction d'émetteur-récepteur actif. Découvrant de plus en plus clairement ses capacités à répondre et à induire des réponses chez l'autre, le bébé peut partager des codes et devenir un acteur dans des processus de communication de plus en plus complexes (Brazelton). La prise de signification et de sens des signaux du bébé pour la mère, et plus généralement pour autrui (c'est-à-dire leur reconnaissance comme des messages qui véhiculent de l'information, genèse des processus de communication), est étroitement liée à la remodelisation des systèmes perceptifs à la naissance. Ces phénomènes sont des racines essentielles pour le développement des capacités qui fondent tout au long de l'enfance une communication multimodale maîtrisée.

b- Le développement des capacités communicationnelles

Avec le temps, l'enfant peut se réaliser comme un partenaire de la communication à part entière dont les signaux ne sont plus interprétés seulement par la mère, mais également perçus comme des messages personnels dont la signification et le sens doivent être décodés par les autres partenaires. Des boucles d'interaction chargées d'informations réciproques peuvent alors s'installer. Elles ont, selon Brazelton, une double fonction :

- l'émission-réception de signaux qui ont valeur de messages porteurs d'informations biologiques ou physiologiques (faim, sommeil, souffrance...). Ces signaux ont une forte probabilité d'être décodés par tout être humain car ils sont universels.

- l'émission par le bébé de messages chargés de signification sur des états intérieurs (sensibilité affective, perceptions, univers psychique...) Ces signaux sont modelés au fil du temps par les situations et le contexte. Le décodage de ces messages repose sur la mère et sur les autres proches partenaires.

Ces boucles d'interaction permettront également au bébé d'ajuster ses comportements et ses réponses à ceux des différentes personnes. Il peut normalement s'accorder à leurs émotions. Les messages échangés deviennent progressivement des éléments codés dont la signification et le sens sont décodés de plus en plus finement par l'interlocuteur.

Dès la première année, les enfants peuvent exprimer les six émotions principales et universelles : joie, peur, colère, tristesse, surprise, dégoût. Ils peuvent s'engager dans les interactions et révéler leur état émotionnel à leur partenaire. Cela leur permet de structurer un cadre relationnel et de s'inscrire dans des codes partagés.

L'attention visuelle devient elle aussi soutenue dans tous les contextes, les imitations se diversifient et l'organisation gestuelle devient peu à peu maîtrisée.

c- La danse communicative

Snow utilise le terme de « protoconversations », inventé par Marie-Christine Bateson dans les années 70, pour décrire la manière dont les bébés dialoguent avec leur mère dès la première année de la vie. Basées sur les productions des deux partenaires, les protoconversations sont des productions sonores, verbales ou vocales échangées entre la mère et l'enfant. C'est au cours de ces protoconversations que se met en place l'alternance des tours de parole nécessaire aux échanges verbaux ultérieurs. Dans ces interactions s'établissent la coordination et la régulation mutuelle des échanges entre les 2

partenaires, échanges qui s'accompagnent souvent d'affects de plaisir et de sourires réciproques.

C'est au cours de ces échanges des premiers mois que s'établit ce que Trevarthen a appelé « l'intersubjectivité primaire ». L'intersubjectivité primaire correspond à une compréhension mutuelle sur la base d'affects partagés : lors de ces échanges, il y a une prise d'informations continue sur les états de l'autre, qui permet de modifier le comportement du partenaire par une modification de son propre comportement (se détourner, orienter le regard vers quelque chose...). Ils s'accompagnent généralement de productions verbales de la mère et vocales de l'enfant, et empruntent déjà les caractéristiques prosodiques du langage verbal ultérieur. Les protoconversations s'actualisent au cours de l'allaitement, du bain et de l'habillage à travers le contact oculaire, l'attention conjointe, le tour de rôle...

d- La dynamique de la communication

Les relations de base de la communication supposent une relation à 4 termes : moi, l'autre, le code linguistique et la réalité extralinguistique (F.François). Dans un premier temps, le code-langage se fonde sur le code non linguistique. C'est le cas de la deixis avec la désignation, quand l'enfant montre du doigt l'objet qu'il désire sans le dénommer. La première forme de discours produite par l'enfant est le dialogue. En effet, l'interaction au sein de la dyade favorise l'échange entre mère et enfant.

Très vite, des routines sont mises en place pour instaurer les premières règles de l'échange : l'un pose des questions, l'autre répond ; l'un produit un énoncé ou un comportement non verbal, l'autre approuve et le renforce, ou bien le refuse et le transforme. Le développement mental de l'enfant se fait donc sous la forme d'une pensée à deux. L'adulte étaye, développe les intentions communicatives de l'enfant afin qu'il saisisse les modalités conversationnelles.

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant doit passer à une conduite de monologue pour s'autocorriger et planifier son discours.

L'enfant évolue dans une zone proximale de développement qui permet une construction de l'apprentissage. Cette notion développée par Vygotski (1981) met en évidence l'importance de l'interaction asymétrique (parent/enfant) ou symétrique (enfant/enfant). Grâce à cette relation de tutelle, les codes de l'enfant se rapprochent de ceux de l'adulte : l'enfant va stabiliser son système général énonciatif. L'intervention de l'adulte permet d'étayer la pensée de l'enfant. Ce dernier définit ainsi les exigences de l'interlocuteur.

L'enfant va apprendre sur le mode d'une co-construction : il interagit avec des pairs de même niveau linguistique et cognitif. Cette symétrie dans les compétences permet de partager un but commun. L'enfant se construit ainsi une représentation mentale des intentions et croyances de l'interlocuteur afin d'établir une relation interactive tant linguistique que non verbale. L'enfant adapte ses croyances, ses attitudes et ses désirs en fonction des connaissances de l'interlocuteur. Il apprend à déterminer les connaissances et les croyances partagées ou non par l'interlocuteur.

Une relation d'égalité et d'interchangeabilité entre les interlocuteurs est une condition nécessaire du discours. Les connaissances et les présupposés doivent être partagés pour assurer une bonne cohésion intradiscursive (F.François). Communiquer, c'est donc produire et interpréter des indices. Le développement mental n'est pas interne à l'enfant, mais dépend de la réalité partagée entre lui et ses interlocuteurs (Trognon). Cette dynamique est essentielle au bon déroulement conversationnel.

e- Les conditions de la communication

On constate que l'intention communicative est un précurseur essentiel de l'interaction. Greenfield (1980) définit l'intention communicative comme un but qui a une existence mentale avant le stimulus ou la réponse elle-même.

Bruner distingue 5 critères externes qui cernent l'intention communicative (Bernicot, 1992) :

- l'anticipation de l'apparition de l'action
- la sélection des moyens appropriés pour atteindre un état final
- la direction constante du comportement

- l'arrêt du comportement avec l'atteinte de l'état final
- l'utilisation de moyens de substitution pour corriger une éventuelle déviation ou s'ajuster à la situation

Il faut encore distinguer l'intention à priori qui est un modèle mental des conditions de satisfaction avant que l'action commence, et l'intention en action où il n'y a pas d'image mentale puisque la condition de satisfaction est présente pendant l'action.

L'intention communicative n'est pas la seule fonction déterminante pour entamer une interaction. En effet, pour mener à bien un dialogue, les interlocuteurs doivent aussi s'accorder sur un terrain commun. Pour assurer la compréhension de l'interlocuteur, le locuteur doit respecter 2 types de dimensions : la dimension d'informativité et la dimension sociale (François, 1990).

- **La dimension d'informativité** dépend du contexte extralinguistique ; elle fait référence aux déictiques, aux formes définies et indéfinies des articles et à la cohésion discursive (marques qui permettent l'association entre les constituants de l'énoncé) assurée par les substitutions, les ellipses et les conjonctions. Ainsi, le locuteur utilise les moyens linguistiques adaptés au contexte pour permettre à l'interlocuteur de saisir le sens du message en percevant chaque indice ; il tient compte des besoins informatifs de son interlocuteur : quand le référent est présent dans la réalité extralinguistique, l'enfant peut se contenter de le pointer puisque l'interlocuteur partage la même réalité extralinguistique que lui. Ici, le code oral est remplacé par le code non verbal ; la désignation permet une relation directe entre les mots et les choses.

En revanche, dans une situation de récit, l'enfant ne peut plus se référer à la situation extralinguistique et il doit donc tenir compte des canaux de communication pour maintenir au mieux le canal phatique en respectant les conditions d'élaboration de son message.

- **La dimension sociale** est la deuxième dimension pour assurer une compréhension optimale du message. En effet, le dialogue est la manifestation d'un échange social puisqu'il s'organise en fonction d'un interlocuteur et d'une transmission d'un certain type de discours.

Le contexte social concerne le statut de l'interlocuteur, son âge et sa familiarité. Le type de discours impose également des exigences particulières : le discours de la réalité n'exige pas les mêmes inférences que le discours de la fiction (F.François). Dans un premier temps, l'enfant rapporte son expérience propre, puis l'expérience culturellement transmise, et enfin il peut produire un discours rapporté qui n'a aucun lien avec sa propre expérience. Cette dernière tâche est très complexe puisqu'il raconte des événements qui ne figurent pas dans la réalité. Il doit faire preuve d'abstraction afin d'organiser et de planifier les éléments de l'histoire. Raconter un récit est donc complexe pour l'enfant qui doit donner toutes les informations qui n'appartiennent pas à la réalité extralinguistique, mais qui sont nécessaires pour situer l'action et permettre à son interlocuteur de replacer les référents, les actions et les éléments spatio-temporels de la situation narrative.

2) Le développement de la pragmatique chez l'enfant

La communication est rendue possible par différentes composantes du langage qui constituent des éléments complexes se complétant et se superposant : on relève ainsi la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe et la pragmatique.

La pragmatique reste cependant l'aspect le moins étudié et connu du langage. Pour Marc Monfort, le peu d'informations disponibles concernant le développement de la pragmatique chez l'enfant est dû « en partie à la difficulté d'en circonscrire la nature, en partie à la difficulté de décrire et de quantifier des habiletés qui ne s'acquièrent que très progressivement au cours de la vie. »⁶

⁶ MONFORT Marc, JUAREZ Adoracion, MONFORT JUAREZ Isabelle, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Entha, Ortho Edition, Madrid, 2005, p.13

a- Le développement de la compétence pragmatique

La compétence pragmatique est à dissocier de la compétence linguistique en tant que telle. Cette dernière concerne la maîtrise du code de la langue (inscrite dans une perspective structurale) tandis que la compétence pragmatique concerne l'utilisation fonctionnelle de ce code.

Pour Hupet, la compétence pragmatique comprend les aspects généraux des interactions verbales. « La capacité d'un individu à effectuer des choix contextuels appropriés de contenu, de forme et de fonction, implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification et de confirmation, etc) et la maîtrise d'habiletés cognitives générales (habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'informations, la capacité à adopter la perspective d'autrui, etc) »⁷ On comprend alors que la pragmatique se développe sur une période très longue ; elle n'est pas circonscrite dans le temps et s'étend jusqu'à l'âge adulte, d'autant plus qu'elle s'inscrit en interaction avec le développement cognitif et émotionnel.

On observe chez l'enfant, dès le stade pré-verbal, les principales fonctions de la communication (attirer l'attention, demander, engager les échanges, exprimer les émotions, poser des questions...) C'est ce qu'Halliday a montré en 1973 : quand un enfant pointe du doigt, il le fait pour demander des choses, pour attirer l'attention de l'adulte ou pour lui montrer son intérêt. Entre 1 et 2 ans, il faudrait donc considérer comme anormaux l'absence ou le retard de l'apparition de ces fonctions. Monfort explique que ces fonctions s'enrichissent rapidement avec l'apparition et le développement du langage oral.

⁷ HUPET M., *Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?*, in DE WECK G. , *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris, 1996

Snow et al. décrivent 12 actes de langage différents chez les enfants de 2 ans ; Pan et Snow décrivent au même âge des actes de langage émancipés du contexte de l'énonciation.

b- Le développement des émotions

Au niveau des émotions, c'est à 18 mois qu'un enfant peut comprendre et exprimer des émotions au cours d'une situation ; à 24 mois, il est capable de tenter de soulager une émotion douloureuse chez l'autre et peut attribuer à d'autres des émotions différentes des siennes au cours du jeu. Avec l'âge, cette habileté s'enrichit et s'affine avec l'apparition de la capacité à feindre une émotion.

c- Le développement des capacités conversationnelles

Les interactions précoces entre le bébé et l'adulte au cours des premiers mois apparaissent comme les prémisses de la conversation. Ces habiletés vont se voir elles aussi enrichies et affinées par l'apparition et le développement du langage oral. Selon Shober-Peterson et Johnson, le respect des tours de parole est difficile pour les enfants avant 4 ans. Le maintien du thème de la conversation sera lui difficilement maîtrisable avant 5 ans et seulement dans 80% des conversations (étude de Brinton et Fujuki). La capacité d'intersubjectivité et le respect des règles conversationnelles apparaissent donc plus aisés pour les adultes, locuteurs expérimentés, que pour les enfants, encore jeunes acteurs de la communication.

Marc Monfort note cependant, en citant Geneviève de Weck, que « les enfants arrivent progressivement à produire plusieurs types de discours (récit, narration, description, explication, etc), d'abord dans le cadre d'interactions, c'est-à-dire de façon polygérée, en n'assumant qu'une partie de la gestion des discours, puis progressivement de façon monogérée, oralement ou par écrit, c'est-à-dire en assumant seul la (quasi) totalité de la gestion discursive. »

d- Les facultés de « réparation »

Au cours des échanges entre jeune enfant et adulte surviennent des incompréhensions liées au rythme de développement des habiletés communicatives. Jusqu'à l'âge de 2 ans, on constate qu'un enfant ne reformulera pas son énoncé s'il ne s'est pas fait comprendre. De la même façon, cette habileté va se développer en même temps que le langage oral : l'enfant devient capable de modifier son énoncé premier, et peut faire la différence entre une demande de reformulation et une demande de complément d'information. Les demandes de reformulation précises deviennent systématiques à partir de 4 ans.

e- La communication référentielle

Au cours d'un échange, lorsque le locuteur doit faire comprendre à l'interlocuteur ce qu'il doit faire à propos de quelque chose, on parle de « communication référentielle ». Marc Monfort explique que « cette habileté dépend fondamentalement de 3 facteurs :

- la connaissance du sujet (qui peut être semblable ou très différente selon chacun des interlocuteurs).
- les habiletés générales de perception et de langage (savoir utiliser par exemple les articles définis ou indéfinis).
- les processus interactifs nécessaires à l'obtention d'une efficacité maximale du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte : c'est le facteur le plus explicitement lié à la pragmatique. »⁸

Pour les enfants de moins de 6 ans, donner l'information pertinente pour désigner un référent en particulier est une tâche souvent impossible. Selon une étude de Bishop et Adams, après 7 ans, cette capacité se développerait très rapidement.

⁸ MONFORT Marc, JUAREZ Adoracion, MONFORT JUAREZ Isabelle, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Entha, Ortho Edition, Madrid, 2005, p.17

f- Les registres de langue

Afin d'adapter son expression à un auditoire particulier, le locuteur utilise de façon sélective mais cohérente le langage. Certains choix, notamment lexicaux et syntaxiques, un ton et une plus ou moins grande liberté par rapport aux règles de cette langue permettent d'ajuster la communication à une situation d'énonciation donnée. On ne parle pas toujours de la même façon et on adapte sa manière de s'exprimer aux circonstances. Cette adaptation se réalise avec plus ou moins de souplesse et de succès selon l'âge.

Dans une étude de 1976, Bates a noté que, dès 3 ans, les enfants sont capables de varier de registre de langue selon leur interlocuteur et peuvent imiter les registres entendus dans la fiction. On note toutefois que cette habileté entretient un lien de grande dépendance avec le niveau socio-culturel de l'environnement de l'enfant.

g- Conclusion

Les enfants possèdent déjà une grande diversité de moyens communicatifs pour communiquer leurs intentions d'échange ; ils font appel aux mêmes forces illocutionnaires que les adultes. Avec l'âge, on note une diversification accrue des moyens linguistiques, marquée surtout par l'emploi de formes syntaxiques plus complexes ou plus rares.

En interagissant avec ses pairs ou avec l'adulte, l'enfant se construit une représentation mentale des intentions et des croyances de l'interlocuteur, afin d'établir une relation tant linguistique que non verbale. L'enfant adapte ses croyances, ses attitudes et ses désirs en fonction de l'interlocuteur.

Marc Monfort synthétise les enseignements sur le développement de la pragmatique en 4 points :

- Très tôt, on peut repérer chez l'enfant des comportements relevant du domaine de la pragmatique, notamment les capacités d'interprétation des états internes de l'interlocuteur (émotions, intentions) et les possibilités d'adaptation des registres de langage en fonction du statut social.

- Les habiletés pragmatiques s'enrichissent et s'affinent avec les stimulations de l'environnement social.
- Le développement de la pragmatique se poursuit jusqu'à l'âge adulte.
- Certaines compétences pragmatiques connaissent un développement plus lent, notamment l'habileté à donner l'information pertinente qui pourrait éclairer ou compléter les informations déjà connues.

III- L'enfant bègue

1) Généralités sur le bégaiement de l'enfant

a- Quelques chiffres

- Le bégaiement est un trouble de la communication qui touche 1% de la population.
- Il existe dans toutes les langues.
- Dans seulement 1 cas pour 1000, il y a une demande de rééducation.
- Le sexe ratio est de
 - 3 garçons pour 1 fille entre 3 et 5ans
 - 4 garçons pour 1 fille après 5 ans
 - 11 garçons pour 2 filles vers l'âge adulte
- L'âge moyen de début est de 3,6 ans
 - avant 3 ans : 27 %
 - entre 3 et 7ans : 68 %
 - après 7 ans : 5 %
- 20% des enfants passeraient par une période de bégaiement physiologique normal.
- 1/3 des enfants reste bègue si rien n'est fait.
- Dans 80% des cas, le bégaiement disparaît spontanément chez l'enfant.

- Dans 20% des cas, une prévention est mise en place qui peut faire disparaître le bégaiement dans 80% des cas.
- 1/3 des éléments sémiologiques sont identiques chez l'enfant et l'adulte.
- Chez l'enfant, on constate des troubles associés dans 40% des cas : retard de parole/langage, trouble de l'attention, de la mémorisation, de la concentration, troubles moteurs ou psychomoteurs...
- Le QI peut être supérieur de 6 mois à celui d'un enfant du même âge.

b- Les différents facteurs

Pour de nombreux chercheurs, théoriciens, auteurs et thérapeutes, la question « pourquoi ? » (la recherche d'une cause à l'origine du bégaiement) devrait céder la place à la question « comment ? ». Se demander « pourquoi ? », c'est chercher un coupable : pour Anne-Marie Simon dans *Paroles de parents*, « ceci ne peut qu'apporter des sentiments de honte et de culpabilité chez ces parents. » Les spécialistes se sont ainsi peu à peu affranchis de la question obsessionnelle de l'origine du bégaiement (troubles névrotiques, dysfonctionnements neurologiques, surprotection maternelle...) pour s'attacher à trouver des solutions efficaces à ce trouble handicapant.

Anne-Marie Simon parle toutefois de « facteurs explicatifs⁹ » qui permettent d'éclairer les conditions de survenue, d'installation et de maintien du bégaiement. Ils sont également recensés comme les « 3P » de Shapiro : facteurs Prédisposants, Précipitants, Pérennisants.

Les facteurs favorisant la survenue du bégaiement peuvent être constitutionnels à l'enfant ou liés à l'environnement :

- altération du système nerveux central
- trouble du développement de la parole et du langage
- déficit lingu-spéculatif : difficultés à s'exprimer correctement en phrases complexes
- fonctionnement psychique fragile : carences au niveau de l'élaboration psychique et de la mentalisation ; réactions de défense face à la souffrance

⁹ A-M. Simon, *Paroles de parents*, Isbergues, 1999, p.49

Les facteurs déclenchants :

- événements ponctuels parfois ordinaires, mal ressentis par l'enfant (déménagement, séparation, changement d'école...)
- événements traumatisants (deuil, accident, bouleversement...) surtout lorsqu'ils sont tus.
- choc émotionnel qui empêche l'élaboration par le langage
- problème auditif qui entrave la compréhension et la réception (pas de feedback)
- retard de parole ou retard de langage. L'enfant ne peut restituer une histoire, argumenter, résumer...

Les facteurs pérennisants :

- exigences familiales (langage, propreté, règles de vie...)
- contexte autoritaire ou angoissé
- pression temporelle excessive à laquelle l'enfant est soumis
- place dans la fratrie, naissance d'un puîné
- mère tachylalique

Les auteurs recensent également des facteurs de chronicisation du bégaiement . Ils trouvent leur origine dans la réaction de lutte et souvent de déni de l'enfant et de l'entourage vis à vis du trouble. Les exigences de l'entourage quant à la correction des troubles de la parole apparaissent comme des difficultés supplémentaires pour l'enfant qui centre toute son attention sur la façon dont il parle et non plus sur le contenu de ce qu'il dit. Cette lutte, cet effort pour sortir une parole parfaite accentuent encore le bégaiement, et ne permettent pas à l'enfant de se défaire de la surcharge d'excitation dont il est assailli.

2) Le comportement de l'enfant bègue

En 1970, Joseph Sheehan déclara : « Le bégaiement est comme un iceberg, avec seulement une petite partie au-dessus de la ligne de flottaison et une bien plus grande partie en dessous. » Cette analogie permet de délimiter la

partie émergée du bégaiement (ce que l'on en voit et ce que l'on en entend)
de la partie immergée, invisible (blessures secrètes, croyances, rancœurs...)

Marie-Claude Monfrais répertorie les termes les plus souvent évoqués par les personnes pour qualifier ce « cœur glaciaire »¹⁰ :

- honte
- culpabilité
- angoisse, anxiété
- tension, crispation
- frustration, rage
- crainte d'être rejeté, méprisé, voire exclu
- sentiment d'être pris au piège, d'être une victime
- sentiment d'autodépréciation
- sentiment d'immatunité, d'inachèvement
- tristesse, attitudes dépressives
- impuissance
- chagrin

a- Un comportement de lutte et d'effort

*« Je parle aujourd'hui en souvenir des mots coinçés autrefois
dans ma bouche,
en souvenir des roues dentées broyant les syllabes
sous la langue et sentant la poudre à canon
entre le palais et les lèvres sombres.
Je rêvais alors de faire passer ces mots clandestins camouflés comme des
marchandises de contrebande
dans les cavernes de la bouche,
déchirer l'emballage de carton et arracher
les jouets de l'alphabet.
La maîtresse, posant une main sur mon épaule, racontait que Moïse
bégayait aussi et pourtant il avait atteint le Mont Sinai.
Ma montagne à moi, c'était une fillette assise*

¹⁰ MONFRAIS M.C, *Un manuel du bégaiement*, Solal, Marseille, 2000, p.98-99

*à mes côtés dans la classe, mais je n'avais pas de braise dans le buisson
ardent de la bouche
pour attiser, devant elle,
les paroles consumées d'amour. »¹¹*

A la lecture de ces vers, on ne peut que remarquer l'omniprésence du champ sémantique de la lutte et de l'effort qui découlent du bégaiement. Les « mots coincés », les « roues dentées broyant les syllabes » et « la poudre à canon » sont autant d'expressions qui attestent combien le bégaiement est un trouble douloureux. Pour sortir, la parole traverse un véritable parcours du combattant que sont les blocages, les répétitions, les pauses et les syncinésies. Marie-Claude Monfrais parle, au sujet des syncinésies, d'une « habitude acquise de passer en force » qui se manifeste par « la diffusion de l'effort musculaire de parole à d'autres muscles que ceux qui sont nécessaires à sa production. »¹²

Ce comportement de lutte et d'effort serait, selon certains auteurs, un indice de passage à la chronicité. A. Van Hout et F. Estienne rapportent une étude faite en 1968 par Martin et Sheehan selon laquelle les enfants dont le bégaiement commence avec des manifestations de tension ont plus de risques de passer à la chronicité. De cette lutte découlent des sentiments de colère ou au contraire une attitude défaitiste.

b- L'anxiété

« Dans le bégaiement, la parole est enfermée. Si la parole s'enferme, c'est que quelque chose de la personne est enfermée, et quand la parole s'enferme, elle enferme. »¹³ Quand le bégaiement de l'enfant persiste, les expériences négatives dans les situations de parole peuvent mener à l'appréhension de la communication et donc à une anxiété généralisée. L'anxiété apparaît comme

¹¹ SOMECK Ronny, poème *La vengeance de l'enfant bègue*, (Traduit de l'hébreu par Marlène Braester), 2004

¹² MONFRAIS M.C, *op.cit.*, p.39

¹³ REY LACOSTE J, *Le bégaiement, approche plurielle*, Collection d'orthophonie, Masson, 1997, p.7

une des caractéristiques centrales du bégaiement. Pour O. Fenichel, le bégaiement se situe entre l'hystérie de conversion et la névrose obsessionnelle ; pour Anzieu, le bègue met en place des défenses obsessionnelles au niveau de l'élocution et du contenu du discours. Quelles que soient les études consacrées au comportement de la personne bègue, chacune s'accorde à dire qu'il est impossible d'évoquer le bégaiement sans aborder la structure cognitive et comportementale de l'anxiété. Ce terme d'anxiété désigne alors le phénomène douloureux associé aux situations sociales pouvant aller du trac à la phobie sociale. On distingue deux types d'anxiété :

- l'anxiété de performance : face à un observateur, au centre de l'attention, le sujet perd ses moyens et ses ressources.
- l'anxiété d'interaction : le sujet se sent évalué dans une relation, à son désavantage. Il perd ainsi son statut d'interlocuteur valable.

Souvent incriminée comme étant à l'origine du bégaiement, l'anxiété apparaîtrait plutôt comme un comportement réactionnel. Selon A. Van Hout et F. Estienne, si les parents décrivent souvent leur enfant comme nerveux, les études sur la personnalité de l'enfant bègue ne montreraient pas de différences significatives avec la personnalité des enfants non bègues.¹⁴

c- L'avidité des mots

Josiane Rey-Lacoste souligne chez l'enfant bègue un « désir de communiquer » et utilise même le qualificatif de « bavard ». Pour cet auteur, cette avidité des mots s'expliquerait par une angoisse du silence : chez la personne bègue, le silence n'est plus un partenaire de la parole mais une obsession qui mène à la frustration de ne pas pouvoir dire, et de ne pas pouvoir se dire. Le silence, qui traduit la capacité d'écoute du sujet, devient chez la personne bègue un moment d'angoisse et d'anticipation négative. Puisque le bègue anticipe, il augmente les difficultés qu'il va avoir en fonction des mots, des personnes, des phonèmes. En permanence, la personne

¹⁴ CHEVRIE MULLER C., NARBONA J., *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Masson, Issy-les-Moulineaux, 2007

bègue se trouve dans l'ambivalence de la peur de parler et du désir de parler. Très vite, le discours du bègue devient un monologue car il ne veut pas s'arrêter, de peur de se retrouver en situation de démarrage. A. Van Hout et F. Estienne expliquent que « les bègues bavards émettent comme un brouillard de mots qui les maintiendrait hors d'atteinte et interdirait le discours de l'autre. »¹⁵

Pour C.W. Dell, l'enfant bègue produirait un « flot de parole sans fin ». Elle rapporte avoir vu « des enfants qui, une fois lancés, ne s'arrêtaient plus, empilant de façon compulsive un bégaiement sur l'autre, dans un torrent de paroles saccadées. »¹⁶ Pour l'auteur, cette compulsivité pourrait s'expliquer de différentes façons :

- la peur d'être interrompu
- le désir de dominer l'entourage
- la crainte de se retrouver en situation de démarrage
- l'envie de prouver qu'il est capable de parler sans bégayer

Souvent le bègue se précipite, supprime les délais d'émissions pour que l'autre ne puisse pas intervenir, en finissant sa phrase par exemple.

d- Le sentiment de honte et de culpabilité

« Une fois, au cours d'un voyage en bateau, une femme qui m'avait entendu bégayer demanda à ma mère ce qui avait été fait pour m'aider. Quelques années plus tard, ma mère me confia qu'à cet instant, honteuse, elle aurait préféré sauter par-dessus bord. Sur le moment, elle n'avait pas répondu et j'avais été conscient de son trouble. Cette expérience, comme d'autres identiques, développa en moi un sentiment insidieux de culpabilité, qui persécute la plupart des bègues et est si difficile à faire disparaître par la thérapie : le sentiment de causer de la peine aux autres. »¹⁷ Ce sentiment que relate F.P. Murray dans son témoignage est caractéristique chez les enfants qui bégaiement. Conscient de l'inquiétude de ses parents, l'enfant tente d'éviter

¹⁵ VAN HOUT A., ESTIENNE F., *Les bégaiements*, Masson, Issy-les-Moulineaux, 2002, p. 59

¹⁶ DELL C.W., *L'enfant bègue et sa rééducation*, Masson, Paris, 1991, p.23

¹⁷ MURRAY F., *L'histoire d'un bègue*, Greco, Paris, 1990, p.12

de bégayer. Parler devient alors une cause d'anxiété qui a justement pour effet d'accroître ses bégaiements. En réalisant qu'il ne peut s'exprimer de façon fluide, il commence à lutter. De cet effort constant et de cette hyperfocalisation sur le langage qui ne conduit pas à un résultat satisfaisant, l'enfant bègue ressent honte et culpabilité. Pour Monfrais, la honte est une expérience traumatisante où le sujet, se sentant exposé au regard de l'autre, échoue à atteindre l'image idéale de lui-même. « Il s'ensuit pour lui une profonde blessure psychologique entraînant une perte de l'estime de Soi, avec des auto-accusations et des auto-récriminations. »¹⁸

La honte étant liée à l'aspect visible de la difficulté, le sujet bègue ramène l'attention sur son handicap à chaque fois qu'il parle. Cette exposition de la lutte interne aux yeux de tous est alors désocialisante et envahissante ; elle se couple du sentiment de créer de l'inquiétude et de la peine aux autres, en particulier aux parents.

3) La prise en charge de l'enfant bègue

a- Sémiologie du bégaiement chez l'enfant

On pourra décrire les signes du bégaiement chez l'enfant sous deux angles différents mais complémentaires : d'abord les caractéristiques audibles, puis les traits de comportement observables.

Les caractéristiques audibles sont les suivantes :

- **répétitions de sons, de syllabes, de mots.** Au niveau phonologique, on constate que 90% des bégayages ont lieu sur le premier son. Tout se passe comme si la personne bègue avait perdu le schème articulatoire correct et le remplaçait par un schème bégayé, non maîtrisé. Le sujet n'a jamais la certitude de ce qui va sortir de sa bouche. Il arrive que ces répétitions ne soient pas sonores.

¹⁸ MONFRAIS M.C., *op cit*, p.100

- **utilisation de mots ou de phrases d'appui** qui fonctionnent comme des délais d'émission du message. Le discours de l'enfant peut ainsi être parasité par la présence de mots inappropriés et inutiles à la communication.
- **blocages**. Certains se font en position articulatoire, d'autres en position laryngée, c'est-à-dire avant l'articulation même du phonème choisi.
- **difficultés de langage** au niveau syntaxique, grammatical ou lexical. Au niveau sémantique, on assiste à une difficulté dans le choix des mots, de la précision lexicale et de la disponibilité du stock verbal. Au niveau syntaxique, les difficultés concernent l'organisation séquentielle, le choix des mots grammaticaux, les concordances, la construction syntaxique du discours.

D'autre part, des éléments comportementaux sont observables chez l'enfant bègue et viennent s'ajouter à la sémiologie précédemment établie :

- **techniques de désengagement** : quand le sujet sent que quelque chose l'empêche d'aller au bout du projet communicatif, il se désengage et abandonne l'objectif premier. Il regarde ailleurs, passe à autre chose ou parfois même transforme son propos comme s'il s'était trompé.
- **techniques d'évitement** : le sujet bègue évite certaines situations, mots, sons, personnes qu'il estime responsables de son bégaiement ou de son aggravation.
- **gestes de camouflage** : la personne bègue tente de camoufler le bégaiement au moment où il est entendu. Ces gestes de camouflage ne sont pas conscients et vont de pair avec la sensation de honte, de culpabilité (déviation du regard, main devant la bouche...). Loin de masquer le bégaiement, ces gestes le soulignent et sont l'indice d'une chronicisation du trouble.
- **délais d'émission** : chez le patient bègue, le délai entre pensée et production n'est pas un délai de réflexion, mais plutôt une pause tendue pleine d'énergie. Cette pause est involontaire et laisse à l'interlocuteur la possibilité d'intervenir. Quand enfin le bègue arrive à décharger ce trop-plein d'énergie, il est trop tard : l'intervention est temporellement inadaptée.
- **anticipations négatives** : le sujet bègue anticipe sur ses difficultés à propos des sons, des mots, des personnes, des thèmes... Ces anticipations entraînent des arrêts dans la production de la parole, ce qui place le bègue très

fréquemment en position de démarrage, moment où les difficultés sont les plus accrues.

- **état émotif intense** : il est visible dans tout le corps à travers les syncinésies, les figements, les manifestations neurovégétatives...
- **utilisation de l'air résiduel** : il arrive que le sujet bègue parle sur l'inspiration ou sur l'air résiduel même s'il ne peut plus sonoriser. Il crée ainsi une tension laryngée et corporelle qui gêne l'intelligibilité. Quand le sujet parle sur l'inspiration, il cherche à terminer ce qu'il a commencé pour vider son énergie, jusqu'à l'effort respiratoire.

b- La prise en charge actuelle de la pragmatique

Les orthophonistes rencontrées au cours de cette étude mettent en avant le trouble de la communication dans le bégaiement. Grâce à leur expérience et à l'avancée des études, elles s'accordent à dire qu'un de leur objectif dans la rééducation concerne la réussite et le plaisir de l'échange chez ces sujets.

En revanche, on observe que les aspects de la pragmatique sont abordés de façon très différente selon les orthophonistes, et que la définition de la pragmatique n'est pas la même pour tous. Pour certaines, la pragmatique fait l'objet d'un travail spécifique en rééducation tandis que, pour d'autres, la pragmatique ne se travaille pas de façon directe mais à travers les différents exercices ou jeux proposés en séance. Pour ces dernières, le travail de la pragmatique est en filigrane de toute activité dans une séance : comme le dit Marc Monfort « il existe une relation étroite entre les capacités symboliques impliquées dans la plupart des jeux et les habiletés pragmatiques du langage. »

Lors de mes mois d'observation de séances de rééducation, j'ai pu assister à un travail spécifique de la pragmatique. En voici le descriptif, le contenu et l'objectif recherché pour chaque travail.

⇒ Le travail des tours de parole

- **Descriptif**

L'orthophoniste se place face à l'enfant, une balle dans la main. Lorsque le locuteur a la balle, il initie la parole, puis envoie la balle à l'interlocuteur quand son tour de parole est terminé. L'interlocuteur devient alors locuteur. Puis l'orthophoniste accélère le rythme en ne gardant la balle en main que peu de temps. L'échange se fait au rythme des lancers successifs.

- **Objectif**

L'objectif est d'initier la parole, de donner la parole, de prendre la parole, de s'adapter au rythme de la parole de l'autre, d'attendre son tour et d'observer des pauses.

⇒ Le travail de la voix

- **Descriptif**

L'orthophoniste place dans une enveloppe des étiquettes sur lesquelles elle a écrit différentes modalités des paramètres vocaux : parler trop fort, parler trop bas, parler trop aigu, parler trop grave, parler avec un accent... A tour de rôle, l'enfant et l'orthophoniste piochent un papier dans l'enveloppe et doivent faire deviner à l'autre de quelle modalité il s'agit.

- **Objectif**

Savoir juger des qualités vocales de l'interlocuteur pour pouvoir ensuite moduler les siennes. Être à l'écoute de l'interlocuteur et de soi-même.

⇒ Le travail de la proxémie

- **Descriptif**

L'orthophoniste place dans une enveloppe des étiquettes qui décrivent différentes postures corporelles : parler trop près, parler trop loin, le corps trop rigide, le corps en mouvement de façon exagérée, le corps mou comme

un pantin... L'enfant pioche une étiquette et doit faire deviner en situation ce qui est écrit sur le papier.

- **Objectif**

Etre capable d'analyser chez l'autre les différentes postures corporelles, les différents déplacements du corps et la localisation, pour ensuite être capable soi-même de les utiliser au service d'une communication efficace.

⇒ Le travail de la gestion de l'échange

- **Descriptif**

L'exercice observé s'appelle le « Poivre et Sel », exercice fréquemment utilisé dans la prise en charge orthophonique du bégaiement. Il s'agit d'abord de se présenter à l'autre (nom, âge, classe ou profession, hobbies, particularités...), et ensuite de présenter l'autre à une tierce personne. J'ai pu participer à un « Poivre et Sel » en me présentant à un enfant, puis l'enfant s'est présenté à moi : nous avons ensuite chacun présenté l'autre à l'orthophoniste.

- **Objectifs**

Les objectifs recherchés dans cet exercice sont multiples : écouter l'autre, être en contact visuel avec l'interlocuteur, sélectionner les indices pertinents dans le discours de l'autre pour les relayer ensuite à une tierce personne, utiliser la mobilité du regard pour s'adresser à l'interlocuteur en relation duelle puis aux interlocuteurs en relation à trois, se servir des indices phatiques pour maintenir le contact, poser des questions pour demander un complément d'information ou une précision.

⇒ Le travail du maintien d'un thème

- **Descriptif**

L'orthophoniste est placée en face de l'enfant. A chaque fois qu'elle tape dans ses mains, l'enfant doit changer de thème ; puis les rôles s'inversent.

- **Objectif**

Cet exercice sert de contre-exemple à ce qu'il convient de faire pour une communication efficace. L'incapacité à maintenir un thème déroute l'interlocuteur jusqu'à l'exclure de l'échange. Il n'a pas le temps d'entrer et de participer à l'échange verbal. Pour communiquer, il faut d'abord parler de la même chose et laisser le temps à l'autre de s'installer dans l'échange.

⇒ Le travail de la pertinence

- **Descriptif**

L'orthophoniste présente à l'enfant sur la table 4 images qui ne diffèrent que par quelques détails. L'enfant choisit une image dans sa tête, puis doit faire deviner à l'orthophoniste de quelle image il s'agit.

- **Objectifs**

Etre capable de sélectionner les indices pertinents. Etre capable de décrire.

⇒ L'apprentissage des règles et la gestion des émotions

- **Descriptif**

Dans ce type de rééducation, n'importe quel jeu où l'on peut gagner ou perdre permettra de travailler le versant pragmatique du discours. Nous décrivons ici une séance où l'orthophoniste a joué au Memory avec un enfant. Le thérapeute sélectionne d'abord un nombre limité de paires d'images, lesquelles serviront à fixer les règles. A tour de rôle, chaque joueur retourne deux images : si elles sont identiques, le joueur les garde, sinon il les replace à l'envers. A la fin, on compare les tas d'images gagnées ou l'on compte les paires d'images de chacun. Une fois les règles comprises, on augmente le nombre d'images et l'on voit si l'enfant maintient son attention. La suite de la rééducation consistera à associer les concepts de gagner et perdre à des comportements de joie ou de dépit.

- **Objectifs**

L'objectif est d'abord ici l'apprentissage et l'acceptation de la règle du jeu. Il vise ensuite à intégrer les concepts de gagner et perdre, et enfin permet d'aboutir à la compréhension et à la gestion des émotions et des comportements associés à ces concepts.

IV- Le comportement pragmatique de l'enfant

1) Le comportement pragmatique de l'enfant en difficulté de langage

a- Les troubles pragmatiques dans l'interaction

Les troubles pragmatiques apparaissent, selon de Weck, comme des dysfonctionnements dans la gestion des conversations. Blank, Gessner et Esposito (1979) centrent leurs études sur la gestion des tours de parole, les thèmes, les pannes conversationnelles...

Depuis les années 80, les travaux en pragmatique ont décelé des enfants qui présentent des dysfonctionnements dans la gestion des conversations. Ainsi, ils ne maîtrisent pas l'alternance des rôles au niveau des tours de parole : ils ont du mal à initier un tour de parole ou à introduire un nouveau thème.

Lors d'un colloque à Poitiers en 2003, Hudelot donne une définition des tours de parole : « tout segment du discours compris entre deux interruptions nées du changement de locuteur. » Les types de tours de parole sont relativement hétérogènes. Voici 3 sortes de contribution :

- le tour est orienté vers le tour de parole précédent (quand l'interlocuteur confirme l'énoncé de l'enfant)
- le commentaire renforce le tour de parole

- le tour rompt avec le thème précédent et réoriente le dialogue en donnant à l'enfant le tour suivant.

La gestion des tours de parole dans une conversation exige le respect d'un certain nombre de règles telles que l'alternance, le non chevauchement, les relations de dépendance sémantique entre les tours, les initiations et les réponses à ces initiations.

D'après Conti-Ramsden et Gunn¹⁹, certains enfants initient peu une conversation. En effet, ils n'introduisent pas de nouveau thème ou ne répondent pas au tour précédent. Parfois, le profil inverse est observé : les enfants initient trop, ils posent beaucoup de questions à propos d'informations dont ils disposent déjà. Pour Adams et Bishop (1989), ces deux types d'initiation ne sont donc pas adéquats.

Un autre type de mauvaise gestion des tours de parole est le cas des pannes conversationnelles. Lorsque certaines règles ne sont pas respectées, notamment celle du principe de coopération de Grice, la gestion des tours de parole présente des pannes conversationnelles. Le chevauchement, c'est-à-dire la superposition d'au moins deux tours de parole, est l'une des pannes les plus courantes.

Fujuki et al. (1990) étudient ce type de panne et analysent les types de chevauchement initiaux (les interlocuteurs commencent à parler en même temps) et internes (l'un des interlocuteurs a déjà commencé à parler quand l'interlocuteur initie un tour). L'interlocuteur, confronté à une panne conversationnelle, peut exiger une réparation pour poursuivre le dialogue. Il pose donc au locuteur une question de clarification qui situe les raisons de la panne. Le locuteur doit y répondre de façon adéquate pour rendre pertinent son énoncé initial. Or, dans des situations de pannes conversationnelles, Donahue et al. (1980) montrent que les enfants présentant des troubles pragmatiques posent moins de questions de réparation que leurs pairs sans troubles.

Face à cette observation, les auteurs émettent plusieurs hypothèses. Tout d'abord, les enfants avec troubles pragmatiques ne distinguent pas les informations complètes des informations partielles. Une autre hypothèse met

¹⁹ G.DE WECK, M-C.ROSAT, *Troubles dysphasiques : comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Masson, Paris, 1980

en lien les capacités fonctionnelles et formelles. Ainsi, les difficultés linguistiques freinent les capacités à formuler des demandes de clarification. Aucune de ces hypothèses ne semble pleinement satisfaire les chercheurs qui concluent donc que la faible fréquence des demandes de clarification chez l'enfant est due à la difficulté à comprendre que « l'établissement d'un terrain commun est une tâche interactive, qui nécessite, de la part des destinataires comme des locuteurs, de travailler activement à l'identification du thème en posant des questions et en fournissant un feed-back verbal. »²⁰

b- Les troubles discursifs

Le niveau discursif prend en compte l'unité du discours, c'est-à-dire un ensemble d'énoncés organisés formant un tout cohérent. La textualisation concerne quant à elle la mise en mots du discours, c'est-à-dire la linéarisation des unités linguistiques : le locuteur sélectionne des unités linguistiques adéquates et les met en relation. La planification ainsi que les marqueurs de connexion et de cohésion sont les aspects de la textualisation les plus observés.

-La planification du discours. La narration est contraignante avec une dimension chronologique et une abstraction puisque les référents ne sont pas familiers. Parfois, la planification chronologique est conventionnelle et les thèmes s'organisent selon une trame connue. Merrit et Liles (1989) mettent en évidence des difficultés à élaborer des séquences narratives complètes chez les enfants avec des troubles de la pragmatique. Ces enfants produisent moins d'épisodes complets que leurs pairs sans difficulté de langage. De Weck et Rosat montrent que les enfants sans troubles restituent mieux la dynamique de l'action. Ainsi, ces enfants comprennent bien la mise en intrigue narrative, contrairement aux enfants avec des difficultés pragmatiques.

- La connexion et la cohésion. La connexion est l'ensemble des organisateurs textuels -conjonctions de coordination et de subordination, syntagmes propositionnels, adverbess et locutions adverbiales- qui assurent les

²⁰ op.cit. p.399

relations entre des contenus propositionnels ou des actes de langage. La cohésion anaphorique ou thématique permet une relation d'identité, d'inclusion ou d'association entre les divers constituants des énoncés grâce aux pronoms ou aux syntagmes nominaux.

Les études mettent en évidence que les enfants avec des difficultés de langage juxtaposent plus souvent leurs énoncés puisqu'ils utilisent moins d'organiseurs textuels que leurs pairs sans trouble.

Au niveau de la connexion, les enfants en difficulté utilisent plus souvent la conjonction de coordination « et » qui exprime une succession d'actions, tandis que les enfants sans trouble préfèrent les organisateurs temporeux et causaux qui établissent des relations plus précises entre les événements.

Au niveau de la cohésion anaphorique, on peut distinguer 2 aspects : l'introduction des référents, et le maintien des éléments introduits. En ce qui concerne l'introduction du référent, les enfants atteints de difficultés pragmatiques introduisent un nouvel élément par un syntagme nominal défini ou un pronom à la 3^{ème} personne du singulier ; ainsi l'identification du référent par l'interlocuteur reste floue et difficile.

Le maintien de la référence est tout aussi limité chez ces enfants. Ils utilisent plus longtemps des pronoms que des syntagmes nominaux, ce qui rend moins explicites les éléments référentiels repris. Les liens sont moins souvent complets et souvent erronés. Plus les référents sont nombreux et plus les liens à faire sont complexes, moins les performances de l'enfant sont bonnes.

c- Le versant réceptif et la réciprocité des troubles pragmatiques

Lorsque l'on pense aux difficultés pragmatiques, on pense d'abord aux troubles d'expression qui se manifestent de façon beaucoup plus nette. Cependant, Monfort souligne que « les troubles de sortie sont toujours associés, en amont, à des difficultés d'entrée. »²¹ ; pour lui, il n'existe pas de troubles pragmatiques sur le versant expressif qui n'existent aussi sur le versant réceptif. Les difficultés concerneraient donc aussi la compréhension

²¹ MONFORT Marc, JUAREZ Adoracion, MONFORT JUAREZ Isabelle, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Entha, Ortho Edition, Madrid, 2005, p.21

des énoncés et des comportements sociaux utilisés quotidiennement. Les habiletés pragmatiques permettent indubitablement de comprendre le langage et les règles sociales. Pour Monfort, l'origine des troubles pragmatiques serait à chercher au niveau du versant réceptif : « les enfants qui ont du mal à se faire comprendre ont aussi du mal à comprendre les intentions et les mots des autres. »²²

Marc Monfort souligne également la réciprocité des difficultés de communication liées à la pragmatique. Dans certains troubles (comme un trouble articulaire par exemple), l'interlocuteur n'est pas gêné pour comprendre et répondre à l'enfant de façon adaptée ; la communication peut s'établir sans entrave. Le cas des troubles pragmatiques est différent : l'interlocuteur se retrouve parfois dans l'impossibilité de trouver une réponse adaptée, car si le sens des mots est compris, l'intention, elle, ne l'est pas. En négligeant le contexte, la pertinence des informations qu'il délivre et les intentions de l'autre, l'enfant rend son interlocuteur perplexe et rend la communication inefficace. Monfort donne l'exemple d'un dialogue entre un adulte et un enfant de 7 ans :

« Adulte : Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui.

Enfant : Oui

A : Non, je te demande ce que toi, tu as fait à l'école.

E : A l'école...bien.

A : Tu as bien travaillé ?

E : Non.

A : Tu n'as pas bien travaillé ?

*E : La maîtresse a dit : allez, allez il faut travailler. »*²³

On se rend compte, dans cet exemple, de la difficulté que peut éprouver l'interlocuteur à comprendre l'enfant, et à se faire comprendre de lui. Cette incompréhension mutuelle est expliquée par Monfort en ces termes : « L'efficacité de la communication ne dépend pas seulement de la qualité de

²² Ibidem p.22

²³ Ibidem

l'expression de l'enfant, mais aussi de la capacité de son interlocuteur à interpréter son discours et à s'ajuster aux besoins et aux particularités de l'enfant. »²⁴

d Les difficultés pragmatiques de l'enfant porteur de T.E.D

Marc Monfort et ses collaborateurs regroupent les difficultés de l'enfant porteur de troubles envahissants du développement sous 3 axes principaux : le comportement social, la communication et l'adaptation du comportement.

La communication verbale est touchée sur le versant expressif et réceptif. Sur le versant expressif, les troubles se manifestent de façon souvent précoce par un retard dans l'apparition et dans le développement du langage oral. Les altérations du langage se manifestent par une prosodie pauvre, un langage déconnecté et une verbosité importante. Ces anomalies soulignent un déficit important des habiletés pragmatiques. Le patient éprouve en effet des difficultés à communiquer de manière adaptée avec autrui car il a du mal à capter ses intentions, ses attentes, ses sentiments... L'usage du langage apparaît stéréotypé avec la présence notamment d'écholalies. Fernandes explique que ces enfants se trouvent dans l'incapacité d'engager ou de soutenir une conversation avec autrui. Les troubles de la communication verbale se manifestent également par l'inadaptation de la prosodie : souvent chantonnée, la prosodie n'est pas toujours représentative des émotions de l'enfant.

La communication non verbale est elle aussi affectée dans la mesure où les difficultés verbales de l'enfant ne sont « pas compensées par d'autres modes de communication, [par des éléments non verbaux] comme le geste ou la mimique. » Ces enfants font très peu usage du canal non verbal. Quand la mimique est présente, elle n'est souvent pas adaptée à l'humeur de l'enfant. Le regard est lui aussi absent dans la communication, ce qui ne permet pas à l'enfant d'entrer en relation avec l'interlocuteur. Bursztejn parle de « trouble de la communication intersubjective » : le point de vue de l'autre, ses intentions, ses émotions ne sont pas pris en compte dans l'échange. A la

²⁴ Ibidem, p.23

pauvreté des échanges s'ajoute l'absence d'utilisation du regard pour entrer en contact avec l'autre et détecter ses expressions faciales. Rapin décrit l'absence de réactions aux sollicitations de l'autre, qu'elles soient verbales ou gestuelles.

Chez les enfants porteurs de TED, les troubles pragmatiques se manifestent également dans la **difficulté d'expression et de réception des émotions**. Pour Albert Jacquart, « toute phrase, même si elle se résume à un sujet, un verbe et un complément, est porteuse d'un message qui la dépasse, compte tenu du contexte et de la façon dont elle est émise. Elle contient certes une information, mais elle participe simultanément à une communication ; ce qui implique au moins deux personnes, et par conséquent une intervention simultanée de celui qui émet et celui qui reçoit. » En observant les enfants porteurs de TED, on comprend que les aspects pragmatiques du langage sont les plus lourdement touchés. Les troubles affectent davantage la communication que le langage : c'est l'utilisation adaptée et appropriée du langage qui pose ici problème. Les enfants porteurs de TED éprouvent des difficultés non seulement à se faire comprendre, mais aussi à comprendre les intentions et les mots des autres. Pour Monfort, les difficultés pragmatiques seraient avant tout imputables à une entrave précoce de la compréhension des messages des autres. L'expression émotionnelle, cet « ensemble de traits comportementaux par lesquels se révèle l'émotion, tels que le sourire, les pleurs, les mimiques faciales, les attitudes », serait largement déficitaire chez les enfants porteurs de TED. Les observations cliniques témoignent de la rigidité et de l'aspontanéité des émotions chez l'enfant autiste. Pour Monfort, ces enfants rencontrent des difficultés dans « la compréhension et l'expression des vécus et des représentations de ce qui se passe dans notre esprit et dans l'esprit d'autrui. » Pour communiquer, il est donc essentiel de pouvoir décoder les signaux de l'autre, tant au niveau verbal que non verbal. La congruence entre mode analogique et mode digital apparaît comme indispensable.

2) Le comportement non verbal de l'enfant bègue

Selon Monfrais, le bégaiement, dès son apparition, gauchit les aptitudes de communication du sujet bègue. Il entrave l'acquisition et le développement des habiletés sociales liées à la communication. Goleman recense les « aptitudes à la bonne communication émotionnelle »²⁵ :

- 1- La confiance : en la maîtrise de son corps, de son comportement et de son environnement
- 2- La curiosité : découvrir et explorer sont des sources de jubilation
- 3- L'intentionnalité : le désir de produire un effet
- 4- La maîtrise de soi : sentiment de contrôle intérieur
- 5- La capacité d'entretenir des relations : car on comprend et l'on est compris
- 6- L'aptitude à communiquer : désir de partager le vécu et le sentiment qu'il procure par des mots, y compris avec les adultes
- 7- La coopérativité : équilibre entre ses propres besoins et désirs et ceux des autres dans le groupe

Pour Anne-Marie Simon, « le sujet bègue a souvent altéré non seulement ses processus moteurs, l'expressivité de son visage et raidi ses gestes, mais aussi gauchi ses attitudes de locuteur et d'interlocuteur. »²⁶ Tout se passe comme si la personne bègue avait perdu la valeur des signes non verbaux comme moyens de communication : regards, mimiques, gestes, postures...

a- La perte du contact visuel

La fuite du regard au moment des bégayages apparaît comme l'une des plus grosses entraves à la qualité de la communication chez le sujet bègue.

Le locuteur regarde l'interlocuteur 30 à 40 % de son temps de parole lorsqu'il émet, et 40 à 50% lorsqu'il écoute. Le contact visuel est un media fondamental de la communication qui permet de :

²⁵ MONFRAIS M.C., *op cit*, p.101

²⁶ SIMON A.M., *Attitudes communicationnelles gauchies chez le sujet bègue*, Glossa, Les cahiers de l'Unadrio n°33, 1993

- vérifier l'efficacité de la parole sur le plan mécanique (parler suffisamment fort)
- s'assurer et prendre en compte les réactions de l'interlocuteur
- maintenir l'interlocuteur en attente en cas d'accident de parole

Maintenir le contact visuel, c'est regarder l'autre dans les yeux, mais aussi observer sur son visage les mimiques et les expressions à la réception du message. Cela permet ainsi d'adapter le message en fonction des réactions de l'interlocuteur pour assurer une communication efficace.

b- Les syncinésies

Les syncinésies sont des mouvements accompagnateurs involontaires au moment de l'émission de la parole. Elles affectent préférentiellement les muscles du visage (front, œil, nez) et affectent particulièrement la communication. Les syncinésies sont extrêmement gênantes pour l'interlocuteur car elles dévient l'attention du message parlé, d'autant plus qu'elles sont incontrôlées et parfois impressionnantes. Elles vont du clignement des yeux au rejet du tronc en arrière de façon athétosique. Ces mouvements n'ont aucune valeur paraverbale dans la communication, et au contraire apparaissent comme des parasites au message. Chez le sujet bègue, ces mouvements ont pour but de faciliter le débit élocutoire, mais ces passages en force deviennent des entraves majeures à la communication.

c- Les substitutions gestuelles

Dans l'ordre d'apparition des moyens de communication, on désigne avant de nommer. Pour celui qui manque de mots, le geste apparaît comme un palliatif nécessaire et efficace. Pour éviter un mot ou un phonème, certains enfants bègues utilisent le geste à la place de la parole. Cela présente l'avantage de maintenir un canal ouvert avec l'interlocuteur et de ne pas mettre en échec le processus de communication. Cependant, il apparaît que l'utilisation des gestes chez les enfants bègues est, la plupart du temps,

réduite et peu employée pour pallier le déficit verbal. Anne-Marie Simon utilise l'expression imagée « raideur des gestes ».

V- Les grilles d'observation utiles

Les grilles d'observation de la pragmatique déterminent une liste de critères spécifiques. Ces outils n'ont pas la prétention d'être exhaustifs, mais ils contribuent à l'établissement d'une taxonomie descriptive permettant l'observation de profils de communication. On pourrait parler d'une analyse qualitative d'éléments fins du langage, plus que quantitative.

Les grilles possèdent un établissement de différents critères sous forme d'un protocole standardisé. Ce protocole permet ainsi d'estimer :

- la présence ou l'absence des critères
- la fréquence des comportements observés
- le caractère approprié ou inapproprié d'un comportement

« Les comportements non verbaux, aussi bien que le langage verbal, doivent être examinés sur la base de leur usage fonctionnel plutôt que sur celle de leurs caractères structuraux. » A.M. Wetherby

Au delà de la description de l'aspect formel du langage, un examen de la communication sous l'angle pragmatique permet de rendre l'aspect dynamique de l'échange humain dans ses caractéristiques fondamentales.

Afin d'étudier l'aspect pragmatique du langage chez l'enfant bègue de la façon la plus précise et la plus exhaustive possible, nous avons sélectionné trois grilles qui seront essentielles à notre analyse : celle de A. Osta et E. Demeure sur l'apport de la pragmatique pour la rééducation du sujet âgé, celle de M. Monfort intitulée « Profil des troubles pragmatiques » et celle de S. Tattershall « Liste de contrôle du langage pragmatique ».

1) Apport de la pragmatique pour la rééducation du sujet âgé (A.Osta et E.Demeure)

Confronté aux difficultés massives de communication chez le sujet âgé, le docteur Michelangeli, gériatre à Nice, a demandé leur aide et leur participation aux orthophonistes E.Demeure et A.Osta. Elles ont alors mis en place des groupes de réadaptation fondés sur la pragmatique, gardant à l'esprit les problématiques liées à la communication du sujet âgé (les facteurs externes liés à la sénescence et les facteurs internes comme les modifications physiologiques). Le constat du déficit massif de la communication chez ce type de sujet a conduit les thérapeutes à l'idée de la réhabilitation de la communication par le centrage sur la pragmatique. L'objectif de ce travail était triple :

- réhabilitation de la fonction de locuteur
- utilisation de l'interaction entre les participants de l'échange pour s'exprimer sur un thème précis
- réalisation de tâches différentes à visée communicative

Les auteurs ont ainsi dressé une liste des comportements et des habiletés pragmatiques, utilisés ici sous forme de grille pour objectiver l'habileté communicative du sujet.

Dix-huit mois de pratique hebdomadaire ont permis aux sujets âgés de retrouver une communication efficace par la réhabilitation de la fonction d'acteur de l'échange.

	OUI	NON
1. Dispose des concepts		
2. Stock lexical disponible		
3. Structure correctement ses phrases		
4. Cohérence du discours		
5. Introduit un sujet		
6. Maintient un sujet		
7. Répète des sujets		
8. Change de sujet et en comprend les contraintes		
9. Propose un thème, maintient le changement		
10. Généralise		
11. Interprète		
12. Conclut		
13. Intervient spontanément, opportunément		
14. Développe l'attention mutuelle		
15. Ecoute attentivement		
16. Considère le point de vue de l'interlocuteur		
17. Pose des questions		
18. Répond		
19. Attend son tour de parole		
20. Prend son tour de parole		
21. Maintient un temps de parole suffisant		
22. Variation des modalités du discours		
23. Utilise la communication non verbale		
24. Comprend les messages non verbaux		
25. Utilise le langage verbal avec le non verbal		
26. Fait attention aux réactions mimogestuelles de l'auditeur		
27. Utilise la mimogestualité		
28. Maintient le contact visuel		

29. Utilise la prosodie		
30. Change de style selon le contexte		
31. Utilise la fonction ludique du langage		
32. Utilise la fonction métalinguistique du langage		
33. Utilise la fonction métaphorique du langage		
34. Donne des ordres		
35. Politesse		
36. Formule des hypothèses		
37. Demande des renseignements		
38. Demande d'assistance		
39. Demande des clarifications		
40. Répond aux demandes de clarification		
41. Exprime ses désirs		
42. Exprime ses sentiments		
43. Exprime son accord		
44. Exprime son désaccord		
45. Simule		
46. Ment		
47. Sincère		
48. Persuade		
49. Veut faire passer un message		
50. Atteint son but		
51. Prend du plaisir à communiquer		

2) Profil des troubles pragmatiques (M. Monfort)

Il s'agit d'une grille descriptive des troubles pragmatiques de la communication chez l'enfant et l'adolescent. Cet instrument permet une représentation visuelle immédiate de l'importance des troubles. Il permet également de déterminer si le versant expressif est plus touché que le versant réceptif, ou inversement, et permet de voir si les difficultés observées sont liées directement au langage et à la communication ou plutôt liées à des difficultés plus générales de comportement.

C'est dans *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant* que Marc Monfort livre les clés de lecture de cette grille d'observation. De la page 35 à la page 49, il décrit précisément les symptômes liés aux troubles pragmatiques pour chaque item de la grille. L'examineur pourra ainsi évaluer de 0 à 3 les observations qu'il a faites :

0 : quand les items repris sous cette rubrique ne s'appliquent pas du tout au cas de l'enfant

1 : quand seulement l'un des items repris sous cette rubrique apparaît chez l'enfant

2 : quand plusieurs items repris sous cette rubrique apparaissent chez l'enfant de manière fréquente

3 : quand l'ensemble des items repris sous cette rubrique apparaissent fréquemment chez l'enfant

	0	1	2	3
A. Versant Réceptif				
<i>A.1. Troubles de la compréhension du langage</i>				
A.1.1. Difficultés de compréhension de termes				
A.1.2. Interprétation littérale				
A.1.3. Difficultés de comp. de mensonge, d'ironie...				

A.1.4. Manque de réaction				
<i>A.2. Troubles de l'interaction sociale</i>				
A.2.1. Manque d'intérêt				
A.2.2. Apprentissage inapproprié de normes sociales				
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				
A.2.4. Difficultés pour les jeux de règles				
A.2.5. Difficultés pour les tâches de la Théorie de l'esprit				
A.2.6. Sensibilité anormale aux stimuli				
B. Versant Expressif				
<i>B.1. Troubles de l'expression verbale</i>				
B.1.1. Troubles de l'informativité				
B.1.2. Troubles sémantiques				
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres				
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				
B.1.5. Manque de respect des règles conversationnelles				
B.1.6. Difficultés pour « réparer » les malentendus				
B.1.7. Altérations de la prosodie et de l'intonation				
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions				
B.1.9. Invariance verbale				
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				
<i>B.2. Troubles des comportements ludiques et sociaux</i>				
B.2.1. Altérations du jeu				
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				
B.2.4. Autres altérations du comportement				

3) Liste de contrôle du langage pragmatique (S.Tattershall)

Cet outil permet l'identification des troubles pragmatiques chez les enfants scolarisés. La grille est divisée en quatre parties :

- l'introduction du sujet
- le maintien du sujet
- les différents buts des requêtes
- les manifestations non verbales

Dans la première partie, l'auteur s'intéresse à la façon dont le sujet introduit son tour de parole ou un référent. Il essaie de voir si cet enfant est capable d'attirer l'attention de l'interlocuteur, d'introduire de nouveaux thèmes en considérant les anciennes informations afin de maintenir une certaine cohérence.

La deuxième partie concerne les demandes de clarification, les chevauchements dans les prises de parole.

La troisième partie évalue les types de requêtes faites par le sujet, son comportement face aux autres, ses positionnements quand il ne partage pas l'avis de l'interlocuteur.

Enfin la dernière partie s'intéresse aux contacts visuels et à l'intensité vocale du sujet.

Les comportements pragmatiques sont évalués selon la fréquence de leur observation :

- F : fréquemment
- P : parfois
- R : rarement
- J : jamais

1. Introduction du sujet	F	P	R	J	Notes
A. Est-ce qu'il introduit les sujets ?					
B. Est-il capable d'éveiller l'attention de l'auditeur ?					
C. Les informations qu'il donne sont-elles suffisantes ?					
D. Est-ce qu'il varie ses sujets ?					
E. Est-ce qu'il trouve les mots justes sans trop utiliser « truc », « chose », etc					
F. Ses paroles sont-elles cohérentes et faciles à suivre ?					
G. S'adapte-t-il à des situations différentes ?					
H. Est-ce qu'il souligne les choses les plus importantes ?					
2. Maintien du sujet					
A. Est-ce qu'il répond aux questions ?					
B. Est-ce qu'il reconnaît et maintient le sujet ?					
C. Est-ce qu'il demande les renseignements dont il					

a besoin ?					
D. Est-ce qu'il donne des renseignements concernant le sujet ?					
E. S'il est confus, demande-t-il des clarifications ?					
F. Exprime-t-il son désaccord ?					
G. Attend-il son tour et peut-il introduire un sujet convenablement ?					
H. Garde-t-il la parole assez longtemps ?					
I. Remarque-t-il que l'auditeur s'ennuie ?					
J. Remarque-t-il que l'auditeur est confus ?					
3. Buts variés					
A. Fait-il des requêtes sans être trop brusque ?					
B. Peut-il donner des instructions claires aux auditeurs ?					
C. Se comporte-t-il d'une façon appropriée avec les autres ?					
D. Est-ce qu'il sait accueillir, remercier qqun, s'excuser... ?					
E. Est-ce qu'il interprète et utilise des signaux non					

verbaux ?					
F. Quand l'auditeur est confus, révisé-t-il ses messages ?					
G. Ses réponses sont-elles en rapport avec les questions posées ?					
H. Est-ce qu'il exprime ses sentiments ?					
I. Est-ce qu'il explique ses sentiments ?					
J. Est-ce qu'il se défend dans un conflit ?					
K. Est-ce qu'il exprime ses options ?					
L. Peut-il soutenir son point de vue ?					
M. Fait-il preuve d'imagination ?					
N. Pose-t-il des questions pour apprendre ou par curiosité ?					
O. Pose-t-il les questions aux adultes ?					
P. A-t-il du tact ?					
4. Manifestations non verbales					
A. Parle-t-il assez vite et assez fort ?					
B. Son contact visuel est-il adéquat ?					

I- Méthodologie

1) L'objectif

Dans la première partie, nous avons décrit les éléments théoriques concernant la pragmatique du langage de l'enfant. L'objectif de ce travail est maintenant d'observer le comportement communicationnel d'enfants bègues, en situation d'interaction.

Les interactions en situation de jeu seront filmées, pour chacun des enfants, par un caméscope, de façon à pouvoir analyser les données de façon fine et méticuleuse, le support-vidéo permettant plusieurs visionnages et une analyse plus objective.

2) La population

Les sujets de cette recherche sont cinq enfants, de sexe masculin, âgés de 4 ans 8 mois à 9 ans et demi, diagnostiqués bègues et ne présentant aucune pathologie associée. Le choix des limites d'âge s'est imposé ainsi pour différentes raisons : développement du langage, capacités à soutenir l'attention, intérêt pour la situation de jeu proposée. Le sexe ratio du bégaiement explique l'absence de filles dans les sujets de cette étude.

- Présentation des enfants

François est un garçon âgé de 9 ans et demi, en classe de CM2. La prise en charge a débuté il y a 3 ans et demi, à raison d'une fois par semaine. François se présente comme un garçon timide, voire inhibé mais souriant. Ma présence et la présence de la caméra ne le perturbent pourtant pas.

Damien est un garçon âgé de 4 ans et 8 mois en moyenne section de maternelle. Le début de la guidance date d'octobre 2008 ; la prise en charge a commencé en avril 2009, à raison d'une fois par semaine. Damien se

présente lui aussi comme un enfant réservé, il parle peu mais oubliera rapidement la présence de la caméra.

Matthieu est un garçon âgé de 7 ans, en classe de CP. Le début de la guidance date de décembre 2008 ; la prise en charge a commencé en juillet 2009. Matthieu se présente comme un enfant très vivant, ouvert, au contact facile.

Laurent est un garçon âgé de 5 ans et 2 mois, en moyenne section de maternelle. Le début de la guidance date de septembre 2008 ; la prise en charge a démarré immédiatement. Laurent est un enfant vivant ; la présence de la caméra le rend d'abord cabotin, puis il l'oubliera.

Eric est un garçon âgé de 8 ans et 3 mois, en classe de CM1. La guidance a commencé en septembre 2008 et la prise en charge en juillet 2009. Eric se présente comme un enfant assez immature, au caractère fort.

3) Le protocole

Si la pragmatique est définie comme l'usage du langage dans des contextes sociaux, il convenait, pour ce travail de recherche, de mettre en place une situation sociale naturelle à travers laquelle la communication de l'enfant pourrait s'observer. Notre choix s'est donc immédiatement penché sur le jeu. Pour analyser la pragmatique, communications verbales et non verbales sont nécessaires ; c'est pourquoi nous avons choisi de proposer un jeu avec des Playmobil où manipulations et verbalisations vont de paire.

Nous avons mis à la disposition de l'enfant dix personnages (sexes et âges variés) ainsi que deux chevaux et quelques accessoires (balai, armes...)



Tout d'abord, on pose devant l'enfant les dix figurines que l'on partage équitablement une à une : « je prends celle-ci, je te donne celle-là ». Cette première situation nous permettra de voir si l'enfant se sert spontanément, s'il attend la fin de la distribution, s'il intervient pour en choisir une. Si le principe du partage est respecté, on pourra proposer à l'enfant de choisir un personnage pour lui, et un personnage pour l'observateur, de façon à constater s'il est capable de faire un choix pour lui et pour le partenaire.

Une fois la distribution terminée, on explique à l'enfant qu'il peut inventer tout ce qu'il veut, imaginer une histoire et qu'il peut se servir des accessoires mis à sa disposition. De cette façon, on notera si l'enfant a l'initiative du jeu, d'un thème, d'une idée ou d'une verbalisation. En cas d'absence d'initiative, l'observateur fera monter un personnage sur un cheval en mimant le bruit et le geste du galop. En plus de relancer la communication, cette action nous permettra d'observer les réactions de l'enfant : y prête-t-il attention ? En tient-il compte ? Imité-t-il le partenaire en miroir ? Prend-il l'initiative d'une nouvelle action ?

L'objectif de cette situation de jeu étant avant tout d'observer le comportement de l'enfant bègue face à la communication, le choix du sujet,

des rôles assignés aux personnages, des gestes et des thèmes seront autant d'indices précieux pour l'observation et l'analyse de la pragmatique.

On participera activement au jeu, sans pour autant induire les comportements à observer, la pragmatique n'étant visible qu'en situation spontanée. On cherchera à observer les habiletés de l'enfant quant au thème, à l'utilisation du langage non verbal (gestes, mimiques...), à la gestion des tours de parole.... L'objectif sera ici la communication dans tous ses aspects.

Le temps de jeu avec les figurines n'excèdera pas dix minutes, et permettra une transition vers le dialogue spontané à propos du jeu : « Avais-tu déjà joué aux Playmobil ? Est-ce-que ça t'a plu ? A quoi aimes-tu jouer ? à la maison ? à l'école ? chez l'orthophoniste ? ». Cette situation de discours spontané, sans le truchement des personnages, permettra ainsi d'observer plus finement le contact oculaire, le respect des tours de parole, la variété des thèmes... Ce dialogue sans support n'excèdera pas sept à huit minutes.

Les enfants ont tous été informés au préalable de la présence de la caméra. Avant de filmer, nous avons également pris le soin de présenter l'objet à l'enfant, son fonctionnement et son utilité. Ainsi la présence de la caméra n'a aucunement perturbé les enfants qui l'ont rapidement oubliée pour focaliser leur attention sur le jeu.

Il convient de noter que la situation de jeu proposée ainsi que le discours spontané se sont passés dans les mêmes conditions pour chaque enfant (matériel identique, même ordre de déroulement, présence de la caméra). Les supports-vidéo permettront ensuite de remplir méticuleusement les grilles d'observation de la pragmatique choisies pour l'analyse.

4) Le calendrier

Notre première démarche a été d'ordre prospectif : je me suis rendue chez des orthophonistes prenant en charge la rééducation du bégaiement de l'enfant. Du mois d'octobre au mois de janvier, je suis allée dans des cabinets en ville pour assister aux séances de rééducation des orthophonistes, et pour rencontrer des enfants bègues. La variété et la richesse des situations observées m'ont ainsi permis d'approcher de près le travail effectué avec les

enfants bègues en séance. L'objectif était aussi de faire connaissance avec les enfants et leur famille.

Dans le courant du mois de janvier, il a ensuite été question d'effectuer les observations expérimentales. Les passations des 5 enfants bègues ont ainsi été réalisées, avec le support du caméscope, dans les cabinets des orthophonistes.

5) La grille d'analyse utilisée

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste en 2009, Léopoldine Laforge a étudié les capacités pragmatiques de l'enfant présentant un trouble envahissant du développement (T.E.D). A partir de grilles existantes (celle de A.Osta et E.Demeure, celle de S.Tattershall et celle L.Morin) L.Laforge a élaboré un outil d'évaluation adapté aux sujets autistes. Elle a retenu divers éléments parmi les outils d'évaluation présentés précédemment pour élaborer cette grille. La grille se compose de 6 grandes parties pour 76 items au total. En voici maintenant le contenu et l'organisation. Pour faciliter la lecture de la grille, nous précisons qu'en colonne se trouvent les habiletés pragmatiques à mettre en évidence, et en ligne le nom des enfants soumis au protocole.

Avant de nous attacher à décrire en détail les habiletés recherchées pour chaque item, nous allons présenter les 6 grandes parties de la grille :

- Comportement face à la communication
- Thème
- Tours de parole
- Actes locutionnaires
- Comportements sémiotiques non verbaux
- Règles de Grice

Dans chacune de ces 6 parties, plusieurs items sont détaillés, et pour chacun une procédure d'observation est mise en place.

- I. Comportement face à la communication :
 - ♦ *Intentionnalité* : le sujet a-t-il l'intention de communiquer quelque chose à son interlocuteur ?
 - ♦ *Plaisir à communiquer* : le sujet prend-il plaisir à entrer en communication avec l'autre ?
 - ♦ *Efficacité* : le sujet atteint-il son but ?

- II. Thème :
 - ♦ *Sélectionne un thème* : le sujet est-il capable de choisir et de proposer un thème ?
 - ♦ *Introduit un thème* : peut-il présenter et situer le thème auprès de son interlocuteur ?
 - ♦ *Varie les thèmes* : les thèmes abordés sont-ils variés ou existe-t-il un thème de prédilection autour duquel se concentrent les intérêts du sujet ?
 - ♦ *Attire l'attention* : le sujet est-il capable d'interpeller l'autre, de manière verbale ou non verbale ?
 - ♦ *Pose des questions ouvertes, demande d'informations* : l'enfant est-il capable d'interroger son interlocuteur au sujet d'une personne, d'un événement, d'un lieu où d'un objet ? (où ? quand ? qui ? quoi ? pourquoi ? comment ?).
 - ♦ *Pose des questions fermées* : peut-il demander confirmation ou négation du contenu propositionnel ?
 - ♦ *Demande des précisions* : est-il capable de demander des précisions à propos d'une information que lui donne l'interlocuteur ?
 - ♦ *Demande de l'aide* : si le sujet a un accident de parole ou un manque du mot, peut-il solliciter son interlocuteur pour que ce dernier lui vienne en aide ?
 - ♦ *Répond* : le sujet est-il capable de répondre à l'énoncé précédent ?
 - ♦ *Ajustement harmonieux* : le locuteur s'adapte-t-il à l'autre conformément à leur relation, leurs capacités réciproques et la situation de communication ?

- III. Actes locutionnaires :
 - ♦ *Considère autrui* : le sujet est-il capable de montrer à son interlocuteur qu'il est conscient de sa présence, et que par son comportement, il le considère bien en tant que personne et non comme un objet ?
 - ♦ *Intelligibilité globale* : le discours est-il globalement intelligible ?

- ♦ *Stock lexical disponible* : le sujet dispose-t-il d'assez de vocabulaire venant à-propos pour exprimer ce qu'il désire ?
- ♦ *Registre adapté à l'autre* : le langage du sujet s'adapte-il à son interlocuteur : dans le choix du vocabulaire, la complexité syntaxique, le type de discours, son degré de familiarité ... ?
- ♦ *Registre adapté à la situation* : le langage s'adapte-t-il au contexte dans lequel se déroule l'échange ?
- ♦ *Registre varié* : le locuteur peut-il varier son niveau de langage ?
- ♦ *Décrit* : le sujet est-il capable de représenter verbalement dans son ensemble une action, un objet ou une personne ?
- ♦ *Ordonne* : est-il capable de donner un ordre à son interlocuteur ?
- ♦ *Affirme* : est-il capable de donner une chose pour vraie ?
- ♦ *Nie* : est-il capable de rejeter une proposition de son interlocuteur ?
- ♦ *Objecte* : est-il capable de s'opposer à une demande, un projet de son interlocuteur ?
- ♦ *Ment* : peut-il affirmer quelque chose qu'il sait être faux ?
- ♦ *Taquine, fait de l'humour* : le sujet a-t-il accès à l'humour ?
- ♦ *Proteste* : l'enfant peut-il demander à son interlocuteur de cesser une action non désirée, verbalement ou par l'intermédiaire d'un geste ?
- ♦ *Défie* : peut-il provoquer verbalement son interlocuteur ?
- ♦ *Politesse* : le sujet utilise-t-il dans son discours les formes de politesse ? Pour cet item, il semble nécessaire de considérer le milieu socio-culturel dans lequel évolue l'enfant.
- ♦ *Demande d'objet* : l'enfant est-il capable de demander un objet ou une personne qui ne sont pas nécessairement présents, par un acte ou une verbalisation ?
- ♦ *Demande d'action* : est-il capable de demander à quelqu'un d'effectuer une action tout acte, émission vocale ou verbalisation ?
- ♦ *Demande d'aide* : peut-il solliciter l'adulte quand il se trouve dans une situation d'impossibilité à effectuer une action, pour que ce dernier lui vienne en aide ? Cela nécessite une prise de conscience de ses propres limites et de cette impossibilité.

- ♦ *Demande de permission* : l'enfant est-il capable de demander à son interlocuteur s'il peut ou non commencer ou continuer à réaliser une action, par un acte ou une verbalisation ?
- ♦ *Commente pour lui* : remarque-t-on la présence de verbalisations non adressées suite à un comportement moteur ou de façon concomitante ? Le discours est alors en lien avec la situation mais uniquement adressé à lui-même.
- ♦ *Echolalie* : le sujet présente-t-il des comportements écholaliques, de type écholalie immédiate ou différée, en situation de communication ?

- IV. Tours de parole

- ♦ *Initie* : le locuteur amorce-t-il la conversation ?
- ♦ *Prend son tour* : réagit-il à l'intervention de l'interlocuteur ?
- ♦ *Attend son tour* : est-il capable de décoder si l'émetteur a ou non terminé de parler ?
- ♦ *Intervient spontanément* : le locuteur prend-il son tour sans être sollicité ?
- ♦ *Coupe la parole* : le récepteur coupe-t-il la parole à l'émetteur ?
- ♦ *Réagit quand on lui coupe la parole* : observe-t-on une réaction si l'on parle en même temps que lui ?
- ♦ *Parle simultanément* : le sujet parle-t-il en même temps que le locuteur ?
- ♦ *Réagit si l'autre parle simultanément* : le locuteur a-t-il une réaction si l'on parle en même temps que lui ?

- V. Comportements sémiotiques non verbaux

➤ Proxémique

- ♦ *Distance entre les interlocuteurs* : la distance séparant les interlocuteurs est-elle respectée ?
- ♦ *Organisation spatiale* : les déplacements du corps sont-ils adaptés à la situation d'interlocution ?
- ♦ *Localisation* : note-t-on qu'il y a contact physique entre les interlocuteurs ?
- ♦ *Tonus, posture* : l'attitude corporelle générale est-elle adaptée ?

➤ Les gestes

- ♦ *Illustratifs* : peut-on remarquer la présence de gestes décodables en dehors du langage verbal ?

- ♦ *Paraverbaux* : y a-t-il présence de gestes qui maintiennent le contact avec l'interlocuteur ?
- ♦ *Utilisation conjointe à la communication verbale* : le locuteur utilise-t-il sa gestualité, si elle existe, de façon simultanée par rapport à la parole ?
- ♦ *Stéréotypies gestuelles* : observe-t-on la présence de gestes parasites sans lien apparent avec la situation de communication ?
- Le regard
 - ♦ *Contact* : y a-t-il un contact visuel entre les interlocuteurs ?
 - ♦ *Fréquence* : le sujet regarde-t-il fréquemment son interlocuteur ?
 - ♦ *Expressivité* : le regard peut-il exprimer un ressenti, une émotion ? peut-il commenter ou remplacer le discours du sujet ?
 - ♦ *Mobilité* : la vivacité du regard participe-t-elle ou non à la communication de façon active ?
 - ♦ *Utilisation conjointe à la communication verbale* : le regard est-il utilisé en situation de communication verbale ?
- La mimique : on juge ici l'expressivité du visage en jugeant de la présence ou de l'absence de dix mimiques principales jugées reconnaissables par tous les peuples et toutes les cultures
 - ♦ *Utilisation conjointe à la communication verbale* : les mimiques sont-elles présentes quand le sujet parle ?
 - ♦ *Syncinésies faciales* : note-t-on des mouvements parasites au niveau du visage pendant que le sujet parle ?
- Signes paralinguistiques
 - ♦ *Vocalisations liées à la situation* : le sujet accompagne-t-il ses actions de vocalisations adaptées ?
 - ♦ *Vocalisations non reliées à la situation* : y a-t-il présence de vocalisations isolées, non dirigées et en l'absence d'intention de communication ?
 - ♦ *Prosodie émotionnelle* : le sujet utilise-t-il dans son discours une prosodie en lien avec l'émotion ?
 - ♦ *Prosodie linguistique* : le sujet utilise-t-il dans son discours la prosodie exclamative, affirmative, interrogative ?
- La voix : on qualifie l'intensité, le timbre, la hauteur, la fréquence de la voix et on mentionne s'il y a existence d'un accent.

- VI. Règles de Grice

- Maxime de quantité : le sujet fournit-il les informations nécessaires à la compréhension du message ? les informations sont-elles trop abondantes ou au contraire insuffisantes ?
- Maxime de qualité : le sujet ne dit-il que ce qu'il croit être vrai ? s'abstient-il d'affirmer quelque chose lorsqu'il manque de preuves ?
- Maxime de relation : le sujet parle-t-il à propos ? son message permet-il de faire avancer la conversation ?
- Maxime de pertinence : les liens entre les idées, les propositions et les thèmes sont-ils toujours logiques ?

Le choix de cette grille s'est imposé pour notre étude par son caractère exhaustif du point de vue de l'observation de la pragmatique. D'autre part, il s'agit de la grille existante la plus complète pour analyser la pragmatique de l'enfant.

Ajoutons le fait que l'ensemble de ces comportements ne peuvent vraisemblablement être présents à l'intérieur de chaque situation de communication. Cependant, il nous semble important de pouvoir en signaler la présence, s'il y a lieu. Par conséquent, l'utilisateur de cet outil se doit de garder en tête leur possible apparition, lorsqu'il visionne un enregistrement-vidéo d'une situation de communication.

II- Analyse des résultats

1) Grille d'analyse des résultats

Les résultats de tous les enfants soumis au protocole ont été regroupés sur une même grille d'analyse destinée à l'objectivation des données recueillies. Notons que les résultats sont restitués par un code couleur qui permet une lecture plus intuitive et immédiate :

- case verte : habileté pragmatique (*exemple* : lors de la passation, si l'observateur ne constate pas de manifestations vasomotrices, il considérera cette absence comme une habileté au niveau pragmatique, et remplira la cellule correspondante par la couleur verte).
- case rouge : déficit pragmatique (*exemple* : lors de la passation, l'observateur remarque que l'enfant est incapable de maintenir le thème de la conversation, il remplira donc la cellule correspondante par la couleur rouge).
- case jaune : résultat moyen (*exemple* : lorsqu'une habileté a été constatée, mais qu'elle n'est pas systématique chez l'enfant).
- case blanche : comportement pragmatique non observé (la couleur blanche se distingue de la couleur rouge en ce sens qu'elle ne témoigne ni d'un déficit ni d'une absence de l'habileté pragmatique. Cette couleur concerne les comportements que le protocole n'a pas permis de mettre en évidence).

La grille récapitulative se trouve aux pages suivantes.

GRILLE D'EVALUATION PRAGMATIQUE : RESULTATS



Comportement face à la communication

	François	Damien	Matthieu	Laurent	Eric
Intentionnalité					
Plaisir à Communiquer					
Efficacité					



Thème

Sélectionne un thème					
Introduit un thème					
Attire l'attention					
Pose des questions ouvertes					
Pose des questions fermées					

Demande des précisions					
Demande de l'aide					
Répond					
Ajustement harmonieux					
Réagit au changement					
Maintient un thème					
Conclut					

Tour de parole

Initie					
Prend son tour					
Attend son tour					
Intervient spontanément					
Coupe la parole					
Réagit quand on coupe la parole					
Parle simultanément					
Réagit si l'interlocuteur parle simultanément					
Pause					
Temps de parole suffisants					
Rythme régulier					
Considère autrui					

Actes locutionnaires

Intelligibilité globale					
Stock lexical disponible					
Registre adapté à l'autre					
Registre adapté à la situation					
Registre varié					
Syntaxe organisée					
Décrit					
Ordonne					
Affirme					
Nie					
Objecte					
Ment					
Taquine					
Fait de l'humour					

Proteste					
Défie					
Politesse					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Demande de permission					
Echolalie					
Commente pour lui					
« Je »					
« oui » « non »					
Persévérations					



Comportements sémiotiques non verbaux

▪ Proxémique

Distance entre les interlocuteurs					
Organisation spatiale (déplacement du corps)					

Localisation (contact)					
Tonus, posture (attitude corporelle)					

▪ Les gestes

Fonction mimétique					
Fonction déictique					
Fonction symbolique					
Fonction émotive					
Fonction conative					
Fonction phatique					
Fonction prosodique					
Illustratifs					
Paraverbaux					
Gestes self adaptateurs					
Gestes adaptateurs à autrui					
Gestes adaptateurs aux Objets					

Utilisation consjointe à la communication verbale					
Syncinésies gestuelles Stéréotypies gestuelles					

▪ Le regard

Contact					
Fréquence					
Expressivité					
Mobilité					
Utilisation conjoint à la communication verbale					

▪ La voix

Intensité, timbre, hauteur, fréquence, accent :

Intensité					
Timbre					
Fréquence					
Hauteur					
Timbre					

▪ La mimique

Joie					
Intérêt					
Surprise					
Colère					
Peur					
Dégout					
Honte					
Tristesse					
Culpabilité					
Mépris					
Utilisation conjointe à la communication verbale					
Syncinésies faciales					
Stéréotypies gestuelles					

**Signes paralinguistiques**

Vocalisations liées à la situation					
Avec situation motrice					

Vocalisations					
Répétitions de sons					
Articulation	faible	faible	faible		
Rythme			rapide		
Débit	rapide		rapide		
Pauses tendues					
Pauses					
Silence de réflexion					
Silence interactif					
Tension					
Manifestations vasomotrices					
Prosodie émotionnelle					

Prosodie linguistique					
Accent emphatique					
Indices phatiques					



Règles de Grice

Quantité					
Qualité					
Relation					
Pertinence					

2) Analyse des résultats

Nous savons que l'âge, le sexe, la personnalité, le milieu socio culturel et le cadre de vie du locuteur et de l'interlocuteur ont une influence sur l'acte locutionnaire. De plus, comme les échanges linguistiques ont toujours lieu dans un contexte extra-personnel, il faut également prendre en compte l'influence du cadre sur les résultats.

Nous avons choisi d'analyser la pragmatique en situation de communication de ces cinq enfants, en suivant le plan de la grille choisie.

a- Comportement face à la communication

Nous notons d'abord que trois enfants sur cinq n'ont pas l'intention de communiquer quelque chose à l'interlocuteur. Leur comportement consiste en une attitude de retrait face à l'échange. Dans ces trois cas, on ne peut parler véritablement d'un refus d'entrer en contact mais plutôt d'une indifférence face à l'échange.

Pour ces trois enfants, le plaisir de communiquer est lui aussi absent : la situation de jeu ne semble pas provoquer chez eux un sentiment d'envie ou de joie.

En découle ainsi une communication inefficace, dans le sens où les interactions d'une communication réelle ne se mettent pas en place spontanément. A contrario, on relèvera les réactions de Matthieu et Laurent à la vue des Playmobil : l'intérêt est immédiatement visible, ainsi que l'envie de participer. Ils prennent plaisir à communiquer dans le cadre du jeu, et dans le discours spontané qui s'ensuit : l'efficacité de l'échange est alors notable.

Cette différence dans les résultats observés selon les enfants est, selon moi, due à différents facteurs :

- la personnalité : François et Damien sont des enfants timides. Le face à face avec une personne peu familière ne les encourage pas à se détendre pour entrer dans l'échange. On notera toutefois une plus grande aisance au cours de la passation : ces deux enfants participeront plus facilement à l'échange au bout de quelques minutes. A contrario, Matthieu et Laurent sont des enfants au contact facile ; la relation duelle ne revêt pas pour eux de caractère anxiogène.
- l'âge : François et Eric ont réciproquement 9 ans 6 mois et 8 ans 3 mois. On peut imaginer que ces deux enfants ont plus de distance face à la situation de jeu proposée.
- l'installation du bégaiement : François (9 ans et demi) est suivi en rééducation depuis trois ans et demi. Le nombre de bégayages constaté étant plus élevé que chez les autres enfants, on pourrait imaginer que la conscience des difficultés de parole ne serait pas un facteur favorisant pour la communication.

b- Thème

Nous notons ici les éléments observés en relation avec le fait que les sujets adoptent un rôle illocutionnaire (de locuteurs).

Nous remarquons d'abord qu'aucun des cinq enfants n'est capable de s'ajuster harmonieusement à la communication, soit qu'ils ne sont pas capables de s'adapter aux interventions de l'autre, soit qu'ils ont tendance à oublier le partenaire de l'échange.

De la même façon, aucun enfant n'a demandé de l'aide au cours de la mise en place du jeu, ou du jeu lui-même. Face aux difficultés rencontrées, les enfants ont préféré se débrouiller seuls, ou même abandonner, plutôt que de s'adresser à moi.

On constate également qu'aucun des enfants n'a été en mesure de conclure, c'est-à-dire de signifier la fin d'un thème ou la fin du jeu. En amenant doucement la fin du jeu par mon attitude ou par mes interventions verbales et physiques, les enfants n'ont pas tenu compte de ces éléments : soit ils ont continué comme si rien ne s'était passé, soit ils ont arrêté le jeu de façon inaboutie.

La lecture des grilles nous amène aussi à constater que le maintien d'un thème est une habileté délicate pour les enfants bègues. Très souvent, on a assisté à un détournement des thèmes ou à un changement brutal et inexpliqué de l'activité en cours. De là découle en grande partie l'inefficacité de la communication, puisque le partenaire n'a pas le temps d'entrer dans l'échange et de s'y installer de façon confortable.

D'autre part, on constate de façon générale une économie au niveau des questions posées et des précisions demandées. Un seul enfant sur les cinq a, au cours du jeu, manifesté le besoin ou l'envie de m'interroger. Tout se passe comme si la présence de l'autre ne pouvait être utile, enrichissante ou bénéfique.

En revanche, on constate que tous les enfants apportent une réponse aux questions posées, lorsqu'ils sont sollicités directement. Le seul bémol concerne Eric, qui parfois ne prête pas attention aux questions du locuteur, et Matthieu, qui n'entendra pas l'intervention de l'orthophoniste (jusque là silencieuse). Je serai même obligée d'attirer l'attention de l'enfant sur

l'intervention de l'orthophoniste : « tu as entendu ce qu'elle t'a demandé ? », lequel répondra « non ».

Au niveau du thème, on assiste donc à une difficulté globale pour sélectionner et introduire le thème. Tout se passe comme si les enfants attendaient les initiatives et les propositions de l'interlocuteur, malgré l'incitation initiale à inventer et à se servir du matériel à loisir. Les propositions ne sont que rarement de leur fait, et spontanées. En revanche, on peut constater que ces enfants peuvent répondre de façon assez adaptée aux questions de l'adulte, lorsque celles-ci sont posées directement.

c- Tours de parole

La seule habileté remarquée chez les cinq enfants observés concerne la prise de parole. Cependant, une grande réserve est à adopter face à ce constat : chacun des enfants a été capable de prendre la parole lorsque c'était à son tour, mais rarement spontanément. En effet, les cinq enfants sont capables de répondre, mais deux seulement ont été à l'initiative d'un tour de parole.

De la même façon, trois enfants ont gardé la parole sur une durée suffisante. Pour les autres, le temps de parole est toujours court, voire expédié.

On constate que deux enfants coupent la parole et que trois parlent en même temps que le partenaire, ce qui indique que l'interlocuteur n'est pas toujours pris en compte dans l'échange verbal.

Le rythme est rarement régulier, ponctué de pauses souvent trop longues où le silence n'est ni un silence de réflexion ni un silence d'interaction avec l'autre. Chez Matthieu et Eric, les pauses sont rares et le débit est rapide.

On notera la couleur blanche (non observé) pour les items « Réagit quand on lui coupe la parole » et « Réagit quand l'autre parle simultanément » puisque ces situations ne se sont pas présentées.

d- Actes locutionnaires

Il convient d'abord de noter que, chez tous les enfants observés, l'intelligibilité globale est moyenne. On ne peut incriminer ici uniquement les bégayages puisque ceux-ci ne parasitent vraiment que le discours de

François. En réalité, l'intelligibilité est ternie par d'autres éléments sémiologiques du bégaiement : l'intensité de la voix (faible chez presque tous les enfants, nous le verrons plus tard), le débit, l'articulation et les changements fréquents de thèmes. Lors du visionnage des vidéos, l'observateur est obligé de tendre l'oreille et ne saisit pas toujours le message des locuteurs.

Même si les cinq enfants observés parlent peu, on observe une richesse sur le plan lexical : ils peuvent nommer les armes du jeu précisément et utiliser le vocabulaire adéquat.

On constate également que le registre de langage (par rapport à l'autre, et par rapport à la situation) est une habileté présente chez tous les enfants. On notera d'ailleurs l'usage du vouvoiement dans le jeu en fonction des personnages : « oui, vous pouvez monter sur mon cheval, chevalier. » En revanche, la situation de communication proposée ne permettra pas d'observer la variété du registre de langage.

Chez tous les enfants, excepté un, la syntaxe est organisée : on ne constate ni erreurs de constructions ni élisions ni télescopages au niveau des phrases. A noter que Damien, le plus jeune des enfants observés, est le seul à présenter de petites difficultés pour cet item.

Au niveau des actes locutionnaires, les items sont le plus souvent non observés. En effet, la situation de jeu proposée n'est pas la plus à même de faire ressortir les différentes habiletés locutionnaires (mentir, taquiner, faire de l'humour...) Cependant, la capacité à ordonner et à affirmer a pu être observée chez trois sujets sur cinq, tandis que celle de décrire est totalement absente chez trois enfants sur cinq, alors que la situation du jeu s'y prêtait.

Il est à noter qu'aucun enfant n'a fait de demande d'action ou d'objet, ce qui corrobore la difficulté des enfants bègues à prendre spontanément le rôle de locuteur.

Pour l'item « Demande de permission », on note un déficit de cette habileté pragmatique chez deux enfants : au moment du partage des personnages, Damien et Eric se servent spontanément alors que je procède à la distribution. Il est à noter que tous les enfants observés utilisent le « je » et sont capables de répondre par « oui » et « non ».

En revanche, on notera chez deux enfants sur cinq des persévérations : Laurent parlera du « bouclier de la force » de façon répétitive et inadéquate, tandis qu'Eric cherchera constamment à ramener des Playmobil chez lui par des formules répétitives comme : « t'as trop de pot », « tu me le donnes », « je le veux », « moi, j'en n'ai pas autant », à tel point qu'il ne profitera pas du tout de l'occasion qui lui est offerte de jouer.

e- Comportements sémiotiques non verbaux

- La proxémique

Chez tous les enfants observés, la distance entre les interlocuteurs est bonne : aucun d'entre eux ne se trouve ni trop près ni trop loin de moi.

L'organisation spatiale est correcte pour quatre d'entre eux qui se déplacent harmonieusement et à bon escient ; en revanche, François présentera une immobilité notable pendant tout le temps d'observation : il n'effectuera aucun mouvement dans l'espace.

Au niveau de la localisation, seuls deux enfants sauront se rapprocher de moi pour les besoins du jeu.

Le tonus et la posture corporelle apparaissent également touchés chez trois enfants : on note une rigidité du corps chez François et Damien ; chez Matthieu, on remarquera que le corps est en tension (les syncinésies au niveau de la jambe nous le prouveront plus tard dans l'analyse).

- Les gestes

La situation de test proposée n'étant pas la plus à même d'observer l'utilisation des gestes, on pourra constater dans la grille l'omniprésence du critère « non observé ».

- Le regard

Au niveau du contact oculaire, on peut remarquer que tous les enfants sont en mesure de regarder l'interlocuteur. Cependant, la fréquence du contact

oculaire est peu élevée : elle est, la plupart du temps, utilisée conjointement à la communication verbale, mais très peu utilisée dans les moments de silence ou de manipulations.

En revanche, une habileté défaillante chez ces enfants concerne l'expressivité du regard : un seul des enfants observés a su utiliser le regard pour transmettre des émotions. Les autres ne semblent pas conscients du caractère expressif du regard.

- La voix

Chez tous les enfants, on ne note rien de particulier concernant le timbre, la hauteur et l'accent. En revanche, on constatera que l'intensité est très faible chez deux enfants (en l'occurrence, les deux enfants qui ne prennent visiblement pas de plaisir à communiquer et qui n'ont pas l'échange pour intention).

Seulement chez Matthieu, on observera des variations de la fréquence et du timbre dans le jeu : Matthieu change de voix selon le personnage qu'il utilise et selon le contenu du message. La voix est utilisée par Matthieu comme un vecteur d'expression dans la communication.

- La mimique

Pour cette habileté pragmatique, les grilles d'observation nous montrent que la mimique n'est pas visible chez la plupart des enfants. Seul un enfant se sert des expressions faciales à visée communicative pour exprimer la joie, la surprise et la colère.

Eric utilisera également la mimique de la tristesse pour montrer son dépit face à mon refus de lui offrir les Playmobil.

On constate ainsi que le recours à la mimique est inexistant chez ces enfants. En ce qui concerne les syncinésies, seuls deux enfants présentent cette particularité sémiologique. Les tensions de Matthieu se transmettent au visage et au corps pendant la prise de parole. Il remue la jambe au rythme de ses mots, et cligne des yeux pendant l'émission du message.

- Les signes paralinguistiques

On constate un déficit articulatoire chez tous les enfants observés : la parole est difficilement audible car souvent bredouillée. D'autre part, on note que le rythme est lui aussi altéré chez tous les enfants : soit beaucoup trop rapide, soit trop lent.

Les répétitions de sons, dues au bégaiement, sont visibles chez tous les enfants, sauf chez Eric qui aura bénéficié juste avant la passation d'une séance de rééducation visant à atténuer les bégayages.

Chez quasiment tous les enfants, on constate un problème au niveau des pauses : chez trois enfants, les pauses sont rares ; tandis que chez les deux autres, on constate des pauses trop nombreuses. D'autre part, ces pauses sont presque toujours accompagnées de tensions.

On note également que le silence ne correspond, chez aucun enfant, à un moment d'élaboration interactive : lorsque l'enfant se tait, il se coupe totalement du contact et de l'échange, comme si silence et échange ne pouvaient aller de paire.

Aucune manifestation vasomotrice n'a été remarquée dans cette situation de communication. On peut penser que l'âge des sujets a une influence sur ce signe sémiologique du bégaiement, les enfants étant moins conscients de leurs difficultés de parole et donc moins embarrassés par ce handicap.

D'autre part, la prosodie linguistique est respectée chez chacun. En revanche, la prosodie émotionnelle fait défaut à deux enfants qui ont peu recours à l'intonation émotionnelle dans le discours. On ne remarque pas, chez ces deux enfants, d'accent emphatique alors que les trois autres l'utilisent.

Une habileté est à noter chez trois enfants sur cinq : il s'agit de l'utilisation d'indices phatiques. Même si la communication verbale est parfois pauvre, la plupart des enfants observés entretiennent le contact par des hochements de tête.

f- Les règles de Grice

Mise à part la maxime de qualité (les enfants ne disent que ce qu'ils supposent être vrai), on peut constater que les autres règles de Grice font majoritairement défaut aux enfants bègues.

La quantité est déficitaire chez quatre enfants sur cinq : elle est trop faible chez deux sujets, c'est-à-dire qu'ils n'en disent pas suffisamment pour que le message soit efficace ; a contrario, la quantité est trop élevée chez les deux autres.

Seul un enfant (le plus âgé) utilise un discours clair, sinon les autres enfants s'égarent dans des détails, des changements soudains de thèmes ou des oublis du message de la conversation.

La règle de pertinence n'est elle non plus respectée chez aucun enfant, mis à part François. Les liens entre les idées, les propositions et les thèmes ne sont pas toujours logiques.

3) Synthèse des résultats sur la pragmatique de l'enfant bègue

L'analyse des grilles d'observation nous permet alors de classer les résultats en deux catégories distinctes : une catégorie qui recense les habiletés des enfants bègues dans le domaine de la pragmatique, et une catégorie qui englobe les déficits au niveau de cette même pragmatique.

a- Les habiletés pragmatiques de l'enfant bègue

La mise en place du protocole et le recueil des résultats dans la grille d'analyse nous permettent de mettre en évidence des habiletés de l'enfant bègue dans le domaine de la pragmatique. Les voici :

- richesse lexicale
- registres de langue adaptés
- syntaxe organisée

- utilisation du « je »
- utilisation de « oui » / « non »
- distance proxémique et organisation spatiale adéquates
- contact oculaire conjoint à la communication
- absence de manifestations vasomotrices
- timbre, accent et hauteur de la voix normaux
- présence d'indices phatiques
- utilisation correcte de la prosodie linguistique
- présence de réponses aux questions ou aux demandes directes
- respect de la maxime de qualité

Ces observations ont été faites pour la quasi-totalité des enfants soumis à l'expérimentation.

b- Les déficits pragmatiques de l'enfant bègue

De la même façon, la mise en place du protocole et le recueil des résultats dans la grille d'analyse nous permettent de mettre en évidence, chez l'enfant bègue, des déficits au niveau de la pragmatique. Les voici :

- attitude générale de retrait face à l'échange
- incapacité d'ajustement harmonieux
- absence de plaisir manifeste à communiquer
- difficulté à maintenir un thème
- impossibilité de conclure (ni l'échange ni le jeu)
- économie au niveau des questions
- difficulté à introduire un thème
- difficulté à sélectionner un thème
- absence de propositions spontanées
- défaut de prise de parole spontanée
- non respect des pauses du discours
- intelligibilité moyenne
- incapacité à décrire

- incapacité à faire une demande d'objet ou d'action
- tonus et posture rigides
- fréquence du regard faible
- expressivité du regard inexistante
- intensité de la voix faible
- déficit articulatoire
- répétitions de sons
- rythme irrégulier
- persévérations (chez deux enfants)
- pauses tendues
- inefficacité du silence (ni réflexif ni interactif)
- absence de prosodie émotionnelle
- non respect de la maxime de quantité
- non respect de la maxime de relation
- non respect de la maxime de pertinence

Ces conclusions ont été faites pour la quasi-totalité des sujets observés, de façon plus ou moins marquée, sauf en ce qui concerne les persévérations (visibles chez 2 enfants seulement, mais leur présence mérite d'être soulignée).

c- Synthèse des observations sur la pragmatique de l'enfant bègue

Au vu des résultats de notre étude, il apparaît que la pragmatique du langage de l'enfant bègue est majoritairement déficitaire. Ces déficits peuvent aller de la simple difficulté à la totale incapacité. On assiste, de façon générale, à un échec dans l'utilisation des ressources pragmatiques.

Ce déficit est ainsi à l'origine d'un trouble majeur de la communication chez ce type d'enfants pour lesquels l'échange n'est plus un moment de plaisir ; il perd de sa spontanéité et n'est alors plus efficace. Plus qu'un obstacle à la parole et au langage, le bégaiement apparaît aussi comme un obstacle à la communication, handicap sévère pour les relations humaines.

III- Conclusions et discussion

L'objectif de ce travail était, à partir de supports théoriques concernant la pragmatique du langage de l'enfant, d'observer le comportement communicationnel d'enfants bègues, en situation d'interaction. Par le truchement du protocole mis en place, nous avons pu établir un état des lieux détaillé de la pragmatique des enfants bègues testés en mettant en évidence leurs habiletés dans ce domaine, mais aussi, et surtout, leurs difficultés. Ce travail analytique et descriptif permettra ainsi aux thérapeutes de cibler de façon plus précise les compétences des enfants bègues pour mettre en évidence certains éléments sémiologiques, et pour orienter leur prise en charge.

Il apparaît, d'autre part, que le travail de la pragmatique devrait être un objectif permanent dans la prise en charge de ces sujets pour lesquels la communication est lourdement touchée. C'est toute la communication qui se voit améliorée lorsque la pragmatique du langage d'un sujet est efficace.

Au-delà des observations utiles mises en évidence dans cette étude, nous sommes toutefois conscients des limites de ce travail, et ce pour différentes raisons que nous allons décrire ici.

Tout d'abord, *le nombre d'enfants testés* n'est pas suffisamment élevé pour permettre une analyse scientifique et en tirer des résultats statistiques. Il ne s'agit ici que d'une analyse descriptive, presque au cas par cas.

L'âge des enfants apparaît aussi comme une variable au niveau des résultats. Nous sommes conscients que la situation de jeu proposée ne suscite pas le même intérêt selon qu'un enfant est en bas âge ou à l'entrée dans la pré-adolescence. On peut imaginer que les enfants les plus âgés ont plus de distance face à la proposition de jouer aux Playmobil.

La personnalité des enfants pourrait aussi expliquer une certaine variabilité des résultats : en effet, la communication sera différente selon que l'enfant est d'un naturel ouvert et enjoué ou qu'il est timide et inhibé. Le plaisir à communiquer sera plus facilement visible chez un enfant à l'aise en présence d'une personne peu familière, par exemple.

Le nombre d'années de prise en charge est également un élément qui peut avoir une influence sur les résultats, ainsi que *l'installation du bégaiement*. En effet, la conscience des difficultés de parole a une influence indubitable sur la communication : la personne bègue ne met pas un place un comportement tranquillisateur en cas de difficulté ; au contraire, elle se coupe de la communication en déviant le regard par exemple.

Nous sommes également conscients que les résultats auraient pu être différents si la *situation d'observation* avait été différente. Une passation effectuée au domicile de l'enfant mettrait peut-être en évidence des comportements nouveaux, car plus naturels et plus détendus. De la même façon, si l'observateur s'était placé à l'extérieur de l'échange, il aurait peut-être assisté à des compétences nouvelles (filmer un repas en famille ou une conversation entre camarades, par exemple).

A la lecture des grilles d'observation de la pragmatique, nous avons pu constater que certains items restent vierges. En effet, *le protocole* mis en place n'est pas le plus adapté pour mettre en évidence les compétences au niveau de l'utilisation des gestes ou de la mimique. Une autre situation de test nous aurait peut-être permis d'obtenir des résultats dans ces domaines.

D'autre part, nous avons conscience que la diversité des orthophonistes a également une influence sur les résultats observés. Tous les enfants testés n'ont pas été pris en charge par le même thérapeute : la formation et les axes de travail sont en effet différents selon les orthophonistes.

Enfin, il aurait été intéressant d'effectuer deux passations, décalées dans le temps, en mettant en place, dans l'intervalle, le même travail sur la pragmatique pour tous les enfants afin d'objectiver l'efficacité de la prise en charge dans ce domaine.

CONCLUSION GENERALE

La pragmatique apparaît comme une clé de lecture essentielle de la communication humaine. Par la prise en compte du locuteur et de l'interlocuteur dans la spécificité de chaque message, la pragmatique permet une étude fine des actes de communication dans leur ensemble. Les indices verbaux et non verbaux deviennent des éléments indispensables à l'analyse de tout échange.

Chez l'enfant, la communication se met en place de façon très précoce par de multiples canaux ; la pragmatique se développe et s'affine jusqu'à l'âge adulte. On remarque, chez certains enfants en difficulté de langage, un gros déficit au niveau de la pragmatique qui peut toucher l'émission comme la réception du message. On assiste alors à des difficultés au niveau du comportement communicationnel, du langage non verbal, des éléments sémiotiques....

Les particularités de l'enfant bègue nous ont alors poussés à émettre l'hypothèse de difficultés au niveau de cette pragmatique : si l'enfant bègue est en difficulté de langage, aura-t-il dans le même temps un déficit pragmatique ?

Pour vérifier cela, nous avons alors mis en place un protocole qui nous a permis de tester cinq enfants. Par le truchement du jeu, nous avons cherché à mettre en évidence les compétences communicationnelles de ces enfants. Après avoir rempli des grilles d'observation de la pragmatique, nous sommes arrivés au résultat suivant : chez aucun des enfants bègues testés, la pragmatique n'est normale. Nous avons globalement assisté à une difficulté de communication chez ces derniers, dû à différents déficits. Au niveau du comportement face à la communication, l'enfant bègue n'a pas l'intention de communiquer et ne prend pas de plaisir à l'échange. Au niveau du thème de la conversation, on assiste à une impossibilité à maintenir le thème de l'échange et à s'adapter harmonieusement à l'Autre. Tout se passe comme si l'interlocuteur n'était pas vraiment pris en compte dans la construction de

l'échange. Au niveau des tours de parole, on constate une difficulté à intervenir spontanément, à garder la parole sur une durée suffisante et à adopter un rythme régulier. Au niveau des comportements sémiotiques non verbaux, le respect de la proxémique, les gestes, le regard et les signes paralinguistiques sont déficitaires. Enfin, les maximes de Grice sont rarement respectées : la quantité, la relation et la pertinence apparaissent largement malmenées.

Ces résultats montrent que la prise en charge orthophonique du versant pragmatique du langage est primordiale : la réhabilitation d'une communication efficace doit être un souci constant pour chaque thérapeute afin que l'enfant bègue puisse échanger efficacement et éprouver du plaisir à communiquer. Si nous ne veillons pas à la prise en charge de la pragmatique, les enfants bègues risquent d'être en échec de communication.

Si les orthophonistes proposent déjà quelques exercices ciblés sur le travail de la pragmatique, l'ampleur des déficits mis en évidence dans cette étude nous amènent à imaginer un travail futur de recherche, axé sur des propositions de rééducations variées dans ce domaine.

Pour conclure, je tiens à souligner combien le travail sur le bégaiement m'est apparu passionnant et enrichissant. Forte de cette expérience, mon envie de travailler avec ce type de patients est aujourd'hui intense.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

AMADO J., GUITTET A., *Dynamique de communication dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 1975

ARMENGAUD F., *La pragmatique*, PUF, Paris, 1993

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, coll « Points essais », Paris, 1970

BERNICOT J., *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Armand Colin, Paris, 1998

BERRENDONNER Alain, *Éléments de pragmatique linguistique*, Edition de minuit, Paris, 1981

BIJLEVELD H., LE HUCHE F., SIMON A.M., *Prévention du bégaiement chez le jeune enfant*, ACFPB, Paris, 1995

BLANCHET Philippe, *La pragmatique : d'Austin à Goffman*, Bertrand-Lacoste, coll « Référence », Paris, 1996

BRACOPS Martine, *Introduction à la pragmatique*, De Boeck, Bruxelles, 2006

BROSSARD A., COSNIER J., *La communication non verbale*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1984

CHEVRIE MULLER Claude, NARBONA Juan, *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*, Masson, Paris, 2007

DARDIER V., *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage ?*, Editions Bréal, Collection Amphi Psychologie, 2004

DELL Carl, *L'enfant bègue et sa rééducation*, Masson, Paris, 1991

DE WECK G. et ROSAT M-C, *Troubles dysphasiques : comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Masson, Paris, 1980

DINVILLE C., *Le bégaiement*, Masson, Paris, 1980

FABRE Nicole, *Bégayer : Des cailloux plein la bouche*, Fleurus, Paris, 2004

GERARD J., *Savoir, parler, savoir dire, savoir communiquer*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1987

GOLDSMIT L., *Le bégaiement, Approches thérapeutiques*, Université de Bruxelles, Bruxelles, 1979

GOUVARD Jean-Michel, *La pragmatique*, Armand Colin, Paris, 1998

GUIDETTI M., *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants ?*, Gallimard, Paris, 2003

HUPET M., *Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?*, in DE WECK G., *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris, 1996

JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963

LACAN J., *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Le séminaire, Livre 11*, Seuil, Paris, 2001

LA ROCHEFOUCAULD F., *Maximes*, Editions Garnier Frères, Paris, 1967

LE HUCHE François, *Le bégaiement : option guérison*, Albin Michel, Paris, 1998

MEUNIER J.P., PERAYA D., *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck, Bruxelles, 1993

MISHIMA Yukio, *Le pavillon d'or*, Gallimard, Paris, 1961

MOESCHLER J., *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Armand Colin, Paris, 1996

MOESHCLER J., *La pragmatique aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2006

MONFORT Marc, JUAREZ Adoracion, MONFORT JUAREZ Isabelle, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Entha, Ortho Edition, Madrid, 2005

MONFRAIS- PFAUWADEL M.C., *Un manuel du bégaiement*, Solal, Marseille, 2000

MURRAY F.P., *L'histoire d'un bègue*, Gréco, Paris, 1990

NADER-GROSBOIS N., *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*, De Boeck, Bruxelles, 2006

PIERART B., *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles, de Boeck, 2005

RECANATI F., *Les énoncés performatifs, contribution à la pragmatique*, Editions de Minuit, Paris, 1981

REY-LACOSTE J., *Le bégaiement : approche plurielle*, Masson, Paris, 1997

SIMON Anne-Marie, *Paroles de parents, prévention du bégaiement et des risques de chronicisation*, Ortho Edition, Isbergues, 1999

SOMECK R., *La vengeance de l'enfant bègue*, traduit de l'hébreu par Marlena Braester, 2004

SPITZ R.A., *De la naissance à la parole*, PUF, Paris, 1968

TROGNON A., *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, 1993

VANDERVEKEN D., *Les actes du discours*, Edition Pierre Mardaga, Liège, 1988

VAN HOUT Anne, ESTIENNE Françoise, *Les bégaiements, Histoire, psychologie, évaluation, variétés, traitements*, Masson, Paris, 2002

VINCENT Elisabeth, *Le bégaiement, la parole désorchestrée*, Milan, Paris, 2004

WATZLAWICK P. et al., *Une logique de communication*, Seuil, Paris, 1972

WYATT G., *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1973

ARTICLES

AJURRIAGUERRA J., DIATKINE R., *Le bégaiement, trouble de la réalisation du langage dans le cadre de la pathologie de la relation*, Presse médicale, 1958

ANZIEU D., *Sur quelques traits de la personnalité du bègue*, Bulletin de psychologie, 1968

BEAUBERT C., *Le bègue et l'intrusion de l'interlocuteur*, Entretiens d'orthophonie, 1992

BIJLEVELD H., *Geste et langage corporel chez les bègues*, Rééducation orthophonique, décembre 1996, Volume 34, N° 182

COSNIER J., *L'évaluation de la gestualité communicative*, Bulletin d'audiophonologie, 1985, Volume 11

GRICE H.P., *Logique et conversation*, Conversation, 1979

GUIDETTI M. et LAVAL V., *Pragmatique développementale : aspects normaux et pathologiques*, Psychologie française, Numéro thématique 49, 2004

LE HUCHE, *Quatre risques de fractures dans la parole du bègue*, Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, 1993

NESPOULOUS J.L., *Les domaines de la pragmatique*, Rééducation orthophonique, Juin 1986, Volume 24

REILLY J. et BERNICOT J., *Que nous apprennent les développements atypiques sur l'acquisition du langage ?*, Enfance 2003, Volume 55

SIMON A.M., *Attitudes communicationnelles gauchies chez le sujet bègue*, Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, 1993, N°33

SIMON A.M., *On ne naît pas bègue, on le devient sauf si....*, Le langage empêché, 1992

ILLUSTRATIONS

BOUBAT Edouard, *Rémi écoutant la mer*, Août 1955

RESUME

La pragmatique du langage chez l'enfant bègue.

Le bégaiement est un trouble de la communication qui peut toucher l'enfant dès l'apparition du langage. Il gêne, parfois empêche, l'émission et la réception de ce dernier, et peut se manifester dans l'articulation, dans la parole, dans le langage en touchant la syntaxe, le lexique... Dans ce mémoire, nous avons observé les aptitudes et les difficultés de l'enfant bègue concernant un versant spécifique de la communication : la pragmatique.

La pragmatique apparaît comme une grille de lecture essentielle de la communication humaine : elle s'intéresse en effet à « l'usage social du langage » (Bates), c'est-à-dire à l'usage que l'on fait du langage pour exprimer nos idées, nos intentions, nos émotions... Elle s'intéresse donc aussi aux paramètres non-verbaux et para-verbaux de la communication dans son contexte d'énonciation.

Le protocole mis en place dans ce mémoire, et les grilles d'évaluation qui en découlent, nous ont ainsi permis de dresser un état des lieux des habiletés et des déficits au niveau pragmatique chez les enfants bègues.

MOTS-CLÉS : communication, bégaiement, expérimentation, enfant, pragmatique.