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

52Faculté de médecine de Nancy Université de Lorraine

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Dirigée par Madame le Professeur PARIETTI-WINKLER

«PRAGMA-SUIT»

Création d'un outil visant l'entraînement des habiletés pragmatiques et la manipulation du langage non-littéral chez l'adolescent déficient auditif oralisant de 15 à 20 ans.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste

Par Jennifer CUNEY et Anaïs ZANNINI

28 juin 2012

Composition du Jury

Président	Monsieur le Professeur R. DUDA, Professeur Emérite
Directrice	Madame M.M. DUTEL, Orthophoniste
Assesseurs	Madame le Docteur B. MONTAUT-VERIENT, Médecin O.R.L.
	Madame C. RUGRAFF, Orthophoniste

Nous tenons à remercier,

Monsieur le Professeur Duda, de nous avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de notre jury et d'avoir suivi notre travail,

Madame Marie-Madeleine Dutel, d'avoir accepté de diriger notre mémoire, de nous avoir prodigué de précieux conseils, de nous avoir soutenues et encouragées tout au long de cette année,

Madame Le Docteur Bettina Montaut-Verient, d'avoir accepté de faire partie de notre jury,

Madame Claudia Rugraff, d'avoir fait émerger en nous l'envie de nous intéresser aux adolescents malentendants, d'avoir partagé ses connaissances et ses expériences, de nous avoir encouragées et soutenues pendant cette année,

Les adolescents et leur famille, qui ont accepté de participer à ce projet, sans eux rien n'aurait été possible.

Aurélie Gasser, Nathalie Allain, Marie-Christine Zaug, Catherine Courrier, Marie Dewarumez, Colette Gabrion, orthophonistes, de nous avoir mises en contact avec leurs patients.

Sans oublier…

Mes parents, Christine et Gianni, qui m'ont toujours soutenue, même dans les moments de grands doutes et sans qui je n'aurais pas pu faire ces études. Merci d'être présents tous les deux et de croire en moi.

Pierre-Matthieu, pour ton amour, ta gentillesse et ton soutien sans faille.

Aloïs, Miléna, Vianney, Jean-Pierre, Sylvie et toute ma famille, merci de m'avoir soutenue et d'être là pour moi.

Steffie, Manon, Benoît, Nico, Arnaud, Maxime et les autres, merci pour ces bons moments que l'on partage ensemble.

Anne-Sophie, Claire, Jennifer et Gwenaëlle, merci pour votre soutien, vos encouragements et votre bonne humeur.

Anaïs

A ma famille, tout particulièrement mes parents, Anne et Jean-Pierre, et mon frère, Vincent, pour votre précieux soutien dans des moments parfois difficiles, pour votre optimisme et votre gentillesse.

To Gran and John, for your constant support and your love.

A Florian, pour m'avoir encouragée et supportée tout au long de ce travail. Merci pour le réconfort que tu as su m'apporter.

A Gwen, Anne-So, Anaïs et Claire parce que c'était un réel bonheur de passer ces quatre années à vos côtés.

A tous mes maîtres de stage pour m'avoir transmis leur passion pour l'orthophonie.

Et à tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, au bon déroulement de notre travail.

Jenny

SOMMAIRE

INTRODUCTION 8

PARTIE THEORIQUE

1. QU'EST-CE QUE LA PRAGMATIQUE ? 12

1.1. LA PRAGMATIQUE 12

1.1.1. Définir la pragmatique 12

1.1.2. Les interactions verbales 14

1.2. UNE SCIENCE DU CONTEXTE 18

1.2.1. Les contextes 18

1.2.2. Types de contextes et ses composantes 20

1.2.3. A quoi sert la connaissance du contexte? 22

1.3. LE MATERIAU NON-VERBAL ET PARA-VERBAL 23

1.3.1. Qu'est-ce que la communication non-verbale et para-verbale? 24

1.3.2. Un élément de la communication para-verbale : la prosodie 27

2. LA PRAGMATIQUE DÉVELOPPEMENTALE 30

2.1. LES PRECURSEURS PRAGMATIQUES 31

2.1.1. L'attention conjointe 31

2.1.2. Le pointage 32

2.1.3. Les prémices de la communication 32

2.1.4. Les actes primitifs de langage 33

2.2. LES HABILETES PRAGMATIQUES 34

2.2.1. Les fonctions du langage 34

2.2.2. Les actes de langage 35

2.2.3. Les règles de coopération 36

2.2.4. La régie de l'échange 36

2.2.5. Le développement de la théorie de l'esprit 37

2.3. AU-DELA DU STADE CONCRET 38

2.3.1. Les habiletés métapragmatiques et discursives 38

2.3.2. Pouvoir interpréter le langage non-littéral 39

2.3.3. Le langage non-littéral 42

2.3.4. Les registres de langue 44

3. SURDITÉ ET PRAGMATIQUE 46

3.1. EFFETS DE LA SURDITE 46

3.1.1. Le développement de l'attention conjointe 46

3.1.2. Le développement de la théorie de l'esprit 47

3.1.3. Les interactions verbales enfant sourd/parents entendants 47
3.1.4. La dynamique de l'échange mère/enfant sourd 48
3.1.5. Un apprentissage explicite 49
3.2. COMMENT QUALIFIER LES DIFFICULTES PRAGMATIQUES CHEZ LE SUJET SOURD? 50
3.2.1. Retard ou trouble? 50
3.2.2. Difficultés primaires ou secondaires? 50
3.3. SURDITE ET LANGAGE NON-LITTERAL 52
3.3.1. Les capacités langagières 52
3.3.2. Le contexte et l'intonation 53
3.3.3. Les capacités inférentielles et l'implicite 53
3.3.4. La théorie de l'esprit 53

DEMARCHE METHODOLOGIQUE

1. PROBLÉMATIQUE, BUTS ET HYPOTHÈSES DE TRAVAIL 56
1.1. PROBLEMATIQUE 56
1.2. BUT ET OBJECTIFS 57
1.3. HYPOTHESES DE TRAVAIL 57
2. MÉTHODOLOGIE 59
2.1. POPULATION 59
2.1.1. Critères d'inclusion 59
2.1.2. Critères d'exclusion 59
2.1.3. Présentation de la population 59
2.2. COMMENT AIDER L'ADOLESCENT MALENTENDANT A ETRE PLUS PERFORMANT? 61
2.2.1. L'utilisation de mises en situation 61
2.2.2. Etre un bon étayeur 61
2.2.3. L'environnement 62
2.2.4. Pourquoi un jeu ? 62
2.3. LA CREATION DU MATERIEL 63
2.3.1. Le support 63
2.3.1. La durée de jeu 63
2.3.2. Les règles du jeu 64
2.3.3. Les cartes du jeu 64
2.3.4. Les thèmes abordés 64
2.3.5. Le langage non-littéral 65
2.3.6. Les modalités visuelle et auditive 69
2.3.7. Le vocabulaire et la syntaxe 69

3. RÉSULTATS ET ANALYSE 71

3.1. PASSATION DU JEU 71

3.1.1. Premiers essais 71

3.1.2. Les rencontres préalables avec quatre adolescents 71

3.1.3. Le rôle de l'orthophoniste 71

3.1.4. Aspects observés lors de la passation auprès des adolescents 72

3.2. ANALYSE 72

3.2.1. Appréciation du jeu par les participants 72

3.2.2. La pertinence des axes de travail 73

3.2.3. La pertinence des thèmes 76

3.2.4. Les mises en situation proposées sont-elles adaptées pour travailler les habiletés pragmatiques ainsi que le langage non-littéral? 78

3.3. LES MODIFICATIONS APPORTEES 80

3.3.1. Au niveau de la forme 80

3.3.2. Au niveau du contenu 80

3.4. HYPOTHESES SUR LES DIFFICULTES RENCONTREES 83

4. DISCUSSION 84

4.1. RAPPELS DES RESULTATS 84

4.2. CRITIQUES 85

4.2.1. L'évaluation des troubles pragmatiques 85

4.2.2. Types de question et remédiation 85

4.2.3. Un travail en groupe 85

4.2.4. Passation 86

4.2.5. Adaptation au niveau de langage des adolescents 86

4.2.6. Différences interindividuelles 86

4.3. PERSPECTIVES… 87

CONCLUSION 88

BIBLIOGRAPHIE 91

ANNEXES 100

INTRODUCTION

«Parler, c'est être engagé dans un comportement régi par des règles, qui ne sont pas uniquement structurales mais aussi sociales» (Bernicot, 2006, p.4).

En tant que thérapeute de la communication, l'orthophoniste intervient au niveau de la rééducation du langage oral. Le rôle de l'orthophoniste consiste à développer les aspects formels du langage (phonologie, syntaxe, sémantique…) mais cette prise en charge ne se limite pas à cela. Toute rééducation du langage oral, que ce soit chez un enfant, un adolescent ou même un adulte, a pour but d'améliorer le langage en situation. L'objectif est que le patient puisse comprendre et se faire comprendre au quotidien sans difficultés. Pour cela, il doit disposer de capacités linguistiques mais aussi d'habiletés pragmatiques.

L'adolescent malentendant subit un relatif appauvrissement de l'environnement linguistique précoce consécutif à la déficience auditive. La personne malentendante concentre donc majoritairement son attention sur la réception du message oral (puisqu'elle a un accès limité aux informations auditives). Elle n'est alors plus assez disponible pour réaliser les inférences nécessaires à la compréhension du langage non-littéral. La littérature montre que les enfants sourds ont tendance à rester rivés sur le sens littéral, à chercher parfois à rétablir la vraisemblance qui est volontairement absente.

Par rapport à ces constats, nous avons choisi de nous intéresser à la problématique de l'adolescent malentendant et de sa compétence pragmatique. Selon Hupet (1996 in Coquet, 2005, p. 17), la compétence pragmatique est «*la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction,[qui]implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques et générales*». Selon V. Dardier (2004), les troubles pragmatiques sont variés. Nous nous intéresserons particulièrement à la compréhension des formes complexes du langage (demande indirecte, ironie, métaphore…) faisant appel à la notion d'implicite. L'implicite est utilisé tous les jours, par n'importe qui et dans n'importe quelle situation, que ce soit entre amis ou lors d'un entretien d'embauche. Il est au cœur de toute notre communication. De plus, il n'existe aucun matériel de rééducation consacré à l'enrichissement des habiletés pragmatiques chez le jeune sourd âgé de 15 à 20 ans. Grâce à nos recherches, nous avons pu cibler notre réflexion sur un aspect de la pragmatique qui concerne le langage non-littéral. Il fait référence à un langage implicite, qui nécessite une compréhension inférentielle. Nous avons sélectionné quatre pistes de travail relevant du langage non-littéral: les expressions idiomatiques, les demandes indirectes, les implicatures conversationnelles et l'ironie.

Nos recherches théoriques ont tout d'abord porté sur la pragmatique en tant que discipline, ensuite nous nous sommes intéressées au développement de la pragmatique chez l'enfant entendant et enfin, nous avons corrélé les domaines de la pragmatique et de la surdité afin de cerner les difficultés des jeunes adultes sourds et d'apporter des pistes d'entraînement au niveau des habiletés pragmatiques et du langage non-littéral. Néanmoins, il n'a pas été aisé de se documenter sur ce dernier point puisque peu d'études s'intéressent au développement de la pragmatique et aux difficultés pragmatiques chez l'adolescent déficient auditif. Ces recherches, ainsi que nos premières observations, nous ont amenées à nous questionner: **comment entraîner, enrichir, développer les habiletés pragmatiques des adolescents malentendants et la manipulation du langage non-littéral?**

Notre démarche expérimentale nous a amenées à réaliser un travail d'observation sur le terrain afin de créer un outil ludique et attrayant ayant pour objectifs principaux:

- De stimuler la compréhension inférentielle des aspects non-littéraux du langage oral (expressions idiomatiques, implicatures conversationnelles, ironie et demandes indirectes) dans des situations au plus proche de situations réelles. Ici, le versant réceptif est privilégié.
- D'amener l'adolescent sourd à prendre appui sur les éléments du contexte pour qu'il s'adapte à la situation de communication. Et ainsi, aider l'adolescent malentendant à être plus efficace en lui permettant d'ajuster ses productions. Ici, les versants de la compréhension et de l'expression du langage sont abordés.

Nous avons rencontré des adolescents déficients auditifs afin de tester nos propositions. Ceci nous a permis d'observer les conduites des adolescents face aux mises en situations. Ainsi, nous avons pu réaliser des modifications pour que cet outil soit le plus pertinent possible.

PARTIE THEORIQUE

1. Qu'est-ce que la pragmatique ?

« *Le langage peut être communément défini comme un système de signes propre à favoriser la communication* » (Brin *et al.*, 2004, p.133). Le langage est au cœur de nos activités quotidiennes. Dardier (2004, p. 8) donne une définition de la pragmatique «*la pragmatique, définie comme étant l'usage du langage dans des contextes sociaux, constitue une approche sociale, cognitive et culturelle du langage et de la communication*».

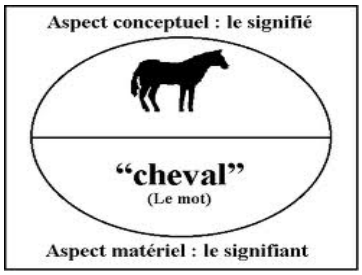
Ce chapitre a pour objectif de décrire la pragmatique qui s'inscrit dans le domaine du langage et de la communication. Il introduit les principaux auteurs et les concepts clés des théories pragmatiques.

1.1. La pragmatique

1.1.1. Définir la pragmatique

1.1.1.1. Les origines du courant pragmatique

La pragmatique est née dans le cadre de la linguistique. Ferdinand de Saussure (1857-1913), reconnu comme le fondateur du structuralisme en linguistique, a établi les bases de la sémiologie (la science des signes). La linguistique est une science qui a pour objet l'étude du langage, envisagé comme système de signes. Un signe linguistique désigne une unité d'expression du langage, communément un mot. Sa théorie ne prend en compte que deux éléments dans le signe: le signifié (le concept, la représentation mentale d'une chose) et le signifiant (image sonore ou visuelle du signe).



Pour Garric et Calas (2007), la naissance du terme « pragmatique » comme discipline des sciences du langage est traditionnellement rattachée au logicien philosophe Charles William Morris (1907-1979). Celui-ci se consacre à l'élaboration d'une théorie générale des signes linguistiques. Dès 1938, il définit une sémiotique (étude des signes et de leur signification) composée de trois domaines:

- La **syntaxe** qui étudie les relations et les règles de combinaison entre les signes,
- La **sémantique** qui étudie les rapports entre les signes et la réalité,
- La **pragmatique** qui étudie les relations entre les signes et leurs utilisateurs ou interprètes.

Comme le souligne Dardier (2004, p. 45) «*cette définition souligne la place spécifique de la pragmatique par rapport à la syntaxe et à la sémantique*». La pragmatique a donc une place à part entière au sein de la linguistique.

1.1.1.2. Les trois degrés de la pragmatique

Selon Garric et Calas (2007), la pragmatique n'entre en jeu que lorsque le traitement sémantique a échoué dans l'explication du sens de certaines unités linguistiques. Hanson (1974, in Garric et Calas, 2007) propose de distinguer trois degrés d'analyse pragmatique:

- La **pragmatique du premier degré** étudie l'ensemble des unités dont le référent change en fonction du contexte d'usage. On trouve ici les déictiques: mots de la langue qui ne prennent leur sens qu'en fonction du contexte. Exemples: «ici», «maintenant», «vous», ne peuvent se comprendre que dans une situation déterminée par les locuteurs en interaction.

- La **pragmatique du deuxième degré** étudie l'énonciation, c'est-à-dire l'implication des partenaires dans la communication. Les études portent en particulier sur les «contenus implicites». L'implicite est ce « *qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction (...)* » (Robert, 1977, p. 969)

- La **pragmatique du troisième degré** s'intéresse au traitement de la théorie des actes de langage. Les auteurs définissent l'acte de langage comme «*une action effectivement réalisée par le fait de dire quelque chose dans une situation donnée*» (Garric et Calas, 2007, p.185). Un *acte de langage* est un moyen mis en œuvre par un *locuteur* pour agir par ses mots sur son environnement : celui-ci peut chercher à informer, convaincre, demander, inciter… son ou ses interlocuteurs.

Dans notre mémoire, nous nous intéresserons particulièrement à la pragmatique de 2ème degré (tout ce qui peut être implicite dans le langage) et de 3ème degré (le langage est

considéré comme un moyen d'agir sur autrui). Le langage n'est donc pas une activité solitaire mais il est le résultat d'une interaction prenant place au cœur d'un rapport humain.

1.1.2. Les interactions verbales

Dans une interaction en face à face, le discours est entièrement « coproduit », il est le fruit d'un travail collaboratif continuel. Ainsi, pour qu'il y ait un échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent tour à tour ; encore faut-il qu'ils **se** parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux engagés dans l'échange.

Selon Marc et Picard (2006), les interactions peuvent être :

- **Positives** : coopération, participation, adaptation, intégration…
- **Négatives** : rivalité, conflit, lutte, discrimination...
- **Ambivalentes** : concurrence, compétition…

Comme le soulignent Siouffi et Van Raemdonck (1999, p.148), «*la notion d'interaction verbale s'appuie sur la constatation que, dans un échange oral, l'utilisation du langage par un locuteur n'a pas seulement pour but d'exprimer un contenu, mais d'influer sur ses interlocuteurs. La réciproque étant également vraie, on emploie le mot inter-action*». Ainsi, locuteur et interlocuteur participent à une activité commune. Nous pouvons les définir comme des **inter-actants.**

1.1.2.1. L'intention du locuteur

Selon P. Grice, philosophe britannique, (1913-1988), «vouloir dire», c'est vouloir qu'un énoncé produise un certain effet sur un auditoire. Le langage est donc un moyen d'agir sur notre interlocuteur. Lorsque nous parlons, nous agissons sur notre interlocuteur pour le rallier à notre cause, l'infériorisier, le valoriser, le faire agir, influencer son état psychologique...

Pour Siouffi et Van Raemdonck (1999), le locuteur, à l'aide du code qu'est la langue, a l'intention de transmettre un certain contenu. Pour comprendre le message, le destinataire devra décoder le contenu du discours du locuteur au cours de leur interaction. Par exemple, pour saisir une expression figurée, l'enfant doit non seulement reconnaître que l'interprétation littérale est inappropriée, mais il doit aussi se rendre compte que la discordance est intentionnelle, et motivée par une intention communicative particulière.

Le philosophe Stawson (in Journet, 2001, p. 60), propose une analyse de la phrase «*le roi est mort, vive le roi!*» selon trois niveaux de sens. Selon Journet (2001, p.60), il est nécessaire de passer par ces trois plans pour communiquer par le langage car «*c'est un processus dynamique de construction du sens qui laisse une place à l'hypothèse et à l'erreur*» :

- Une signification **linguistique** qui est l'analyse du contenu de l'énoncé, compréhensible par tous, même de celui qui n'a pas connaissance de la situation précise. C'est le sens de chaque mot de l'énoncé.

- Une signification «**référentielle**» qui suppose une connaissance de la situation d'énonciation: nous sommes en 1710, le roi Louis XIV vient de mourir.

- Une signification dite «**complète**» qui suppose la compréhension de l'intention de l'énoncé: manifester la mort du roi et proclamer la continuité du pouvoir (le nouveau «roi», Louis XV).

Les inter-actants sont impliqués dans l'échange puisqu'ils transmettent non seulement un message mais cherchent aussi à véhiculer une intention. Pour pouvoir communiquer et transmettre leurs intentions efficacement, les inter-actants doivent connaître leurs droits et leurs devoirs au cours de l'échange.

1.1.2.2. La notion de contrat de communication

Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1996), pour entrer en interaction, le **locuteur** doit signaler à son interlocuteur par la direction de son regard, l'orientation de son corps qu'il veut parler avec lui. Il doit aussi maintenir son attention par des formules, appelées *phatiques*, comme « tu sais », « en fait » et éventuellement réparer les problèmes de compréhension par une augmentation de l'intensité vocale, des reprises ou des reformulations.

L'**interlocuteur** doit aussi produire certains signaux permettant de confirmer au locuteur qu'il est bien en interaction avec lui. Ces signaux, appelés *régulateurs*, ont des réalisations diverses : non verbales (regard et hochements de tête, froncement de sourcils, petit sourire…), vocales (« hmm » et autres vocalisations), ou verbales (« oui », « d'accord »). Pour C. Kerbrat-Orecchioni, ces régulateurs sont indispensables au bon fonctionnement de l'échange.

Locuteur et interlocuteur s'ajustent l'un à l'autre : si le locuteur manifeste un certain embarras dans son élocution, l'interlocuteur a spontanément tendance à multiplier les

régulateurs. De même, si l'interlocuteur produit des signes de «détachement», qu'il commence à ne plus être attentif, le locuteur a spontanément tendance à multiplier les phatiques.

En général, tous les inter-actants utilisent ces éléments (phatiques et régulateurs). Ils doivent également respecter certaines règles pour que l'échange fonctionne.

1.1.2.3. Les règles des interactions verbales

C. Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue trois catégories de règles :

- Les règles qui permettent la gestion de **l'alternance des rôles** : pour qu'il y ait dialogue, les deux interlocuteurs doivent parler « à tour de rôle », une seule personne parle à la fois. Les signaux de fin de tours sont divers : signaux verbaux (« bon », « voilà », « non ? »), signaux prosodiques (courbe intonative, ralentissement du débit, pause de la voix), signaux mimo-gestuels (regard soutenu sur le destinataire, relâchement de la tension musculaire).

- Les règles qui régissent **l'organisation structurale de l'interaction** : une conversation est une suite de tours de parole soumise à un principe de cohérence. Elle obéit à des règles d'enchaînements syntaxique, sémantique et pragmatique. Exemple : si le locuteur (L1) salue son interlocuteur (L2), ce dernier doit obligatoirement répondre à la salutation du locuteur. Si L1 demande une information à L2, L2 doit généralement lui répondre s'il le peut.

- Les règles qui interviennent au niveau de **la relation interpersonnelle** (la politesse linguistique) : Goffman (1967) présente le concept de « face » qui regroupe l'ensemble d'images valorisantes et socialement acceptées de soi-même que chaque inter-actant cherche à faire reconnaître par ses partenaires. Pour Brown et Levinson (1987), cette notion de face peut être divisée en deux : une **face positive** (impliquant le besoin narcissique d'être socialement reconnu et valorisé) et une **face négative** (liée au domaine privé : besoin de chaque adulte de ne pas subir de restriction à sa liberté). Ces deux faces peuvent être menacées lors d'une interaction par les actes de langage que les inter-actants accomplissent. Ces actes menaçants sont appelés FTAs (*Face Threatening Acts)*. Cette fragilité des faces entraîne un besoin permanent de coopération, de ménagement, de mise en place de stratégies visant à adoucir l'impact des FTA : les stratégies de politesse sont des moyens pour préserver les faces. C.

Kerbrat-Orecchioni (1992) propose d'ajouter comme complément des FTAs, la notion de FFAs (*Face Flattering Acts*) ou « acte valorisant pour la face ». Elle distingue une **politesse négative** qui consiste à éviter de produire un FTA ou à atténuer la réalisation à l'aide de divers « adoucisseurs » verbaux (formulation indirecte des actes de langage, minimisateurs « je voulais juste », euphémisme…) ou non verbaux (sourire, clin d'œil…) et une **politesse positive** impliquant un caractère bénéfique pour le destinataire (compliment, cadeau, invitation…). Ainsi, la politesse cherche en priorité à maintenir ou à renforcer les faces de l'interlocuteur, mais aussi à protéger les faces du locuteur lui-même.

Les inter-actants doivent donc suivre un système de droits et de devoirs. Ils doivent éviter de blesser leur interlocuteur et respecter ses droits. Les règles de la conversation peuvent être transgressées mais si elles ne sont pas « réparées » aussitôt (par une excuse par exemple), ces transgressions peuvent donner lieu à une sanction, ou du moins entraîner des effets notables (généralement négatifs) sur le déroulement de l'interaction. Pour Bernicot (2005, p.2), «*Parler une langue (...) C'est adopter un comportement déterminé par des règles complexes dans une situation de communication donnée*». La connaissance de ces règles est nécessaire à un locuteur pour qu'il soit efficace dans sa communication.

Nous allons voir à présent que l'interaction verbale est aussi dépendante de nombreux facteurs propres aux inter-actants eux-mêmes.

1.1.2.4. Variations et inégalités

Nous communiquons différemment en fonction de notre niveau social, des coutumes de notre pays, de notre personnalité... Il existe plusieurs facteurs de diversification selon Siouffi et Van Daemdonck (1999, p.98) :

- Le **milieu socio-économique**: un plombier n'utilisera peut-être pas le même niveau de langue qu'un académicien ou une reine. Le registre utilisé peut donc renseigner sur l'origine sociale du locuteur. Cependant, les auteurs ajoutent que «*le locuteur, quelle que soit son origine sociale, peut être amené à choisir parmi les différents registres, celui qui lui paraît le plus approprié pour atteindre ses objectifs dans l'échange*».
- Le **contexte** dans lequel l'échange s'établit définit le type de registre (cf. p.42-43) utilisé: nous parlerons différemment en fonction de l'endroit où l'on se trouve (lieu de travail, en famille...).
- L'**âge du locuteur**: on ne parle pas de la même façon à 20, 40 ou 60 ans.

– Le **support de la communication**: orale ou écrite. L'écrit a le plus souvent un style soutenu et l'oral un style plus populaire. Les auteurs précisent tout de même qu'il n'existe aucun lien strict entre registre et support de communication.

Tous ces paramètres influent sur l'interaction verbale. Ainsi, lorsque nous parlons, nous devons tenir compte des caractéristiques de nos interlocuteurs (par exemple leur âge, ou leur statut) et nous devons également tenir compte du contexte dans lequel l'échange prend place.

1.2. Une science du contexte

L'utilisation du langage dépend fortement du contexte dans lequel il s'établit, et de la participation du locuteur à une situation d'interaction. Toute communication a lieu à un moment donné, dans une situation donnée et dans un lieu donné. Cela signifie que toute forme de communication est marquée par un environnement culturel, socio-économique, situationnel… et qu'aucune communication ne peut se comprendre en dehors de son contexte. Ce chapitre a pour objectif d'analyser la notion de contexte, sa place et son intérêt en pragmatique.

1.2.1. Les contextes

Pour Siouffi et Van Raemdock (1999, p.150), «*le contexte n'est alors pas vu comme étant de nature formelle: il inclut le lieu, le temps, dans lesquels prend place l'acte d'énonciation, mais aussi les caractéristiques psychologiques, sociales, institutionnelles du destinateur et du destinataire du message, l'expérience vécue dans laquelle l'énonciation est censée venir s'insérer, etc.*». En pragmatique, le mot contexte est employé pour désigner tout ce qui entoure, d'un point de vue non linguistique, une situation de communication.

1.2.1.1. La notion de « situation »

Charaudeau (in Garric et Calas, 2007) propose de distinguer deux types de situation:

- La **situation d'énonciation** désigne «*l'ensemble des paramètres intralinguistiques construits par la mise en scène énonciative et manifestés par les formes linguistiques*» (p. 191). Il s'agit des mots utilisés lors de l'interaction, de tout ce qui est « linguistique ». Il renvoie à la notion de contexte linguistique.

- La **situation de communication** est souvent équivalente à la notion de contexte extralinguistique, «*elle désigne l'ensemble des paramètres extralinguistiques dans lequel est produit un énoncé*» (p. 191). Il s'agit de tout ce qui n'est pas « linguistique », tout ce qui n'est pas dit à travers des mots.

1.2.1.2. Le contexte linguistique

Le contexte linguistique d'un énoncé renvoie à tout **trait linguistique** se situant autour du syntagme prononcé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. La signification d'un mot peut dépendre du contexte linguistique dans lequel il est prononcé (ou écrit). Exemple: la phrase « l'avocat est pourri!» sera comprise en fonction de ce qui vient d'être dit entre les deux locuteurs. Le contexte linguistique permet ainsi de lever l'ambigüité.

1.2.1.3. Le contexte extralinguistique

Le contexte extralinguistique est caractérisé par tout ce qui **n'est pas linguistique**. Selon Neveu (2004, p. 81), il comprend entres autres:

- Le **cadre physique** de l'interaction (l'environnement immédiat).

- Les **participants** à l'échange conversationnel (qui dit quoi à qui?).

- Le **contexte épistémique:** c'est le savoir partagé entre les interlocuteurs: ce qu'ils savent ensemble, les informations qu'ils ont en commun. On parle aussi *d'histoire conversationnelle*: c'est la somme des conversations que deux personnes ont eu ensemble. Deux personnes qui ne se sont jamais parlé n'ont pas d'histoire conversationnelle. Plus les personnes se connaissent, plus elles se rencontrent, plus elles se parlent et plus l'histoire conversationnelle est dense et donc plus elles s'appuient sur des implicites.

- Le rôle **institutionnel et discursif** des participants : cela renvoie à la place locuteur et interlocuteur occupent l'un par rapport à l'autre ? Y a-t-il un rapport d'égalité (deux employés d'une entreprise) ou d'inégalité (un chef d'entreprise et un employé) entre eux?

- L'**objectif** de la communication : il s'agit du message que les inter-actants veulent faire passer.

- Le **genre du discours :** un énoncé peut être narratif (raconter une histoire), descriptif (décrire un paysage), explicatif (expliquer un fait, une situation) ou argumentatif (défendre une opinion).

Pour Neveu (2004, p. 81) «*la pragmatique (...) a employé la notion de contexte pour désigner l'ensemble des informations dont dispose le coénonciateur pour interpréter le discours dans l'échange conversationnel. Dans cette perspective, le contexte n'est pas donné mais construit au fil du discours, et formé de propositions qui se dégagent de l'interprétation des énoncés qui précèdent*». Les contextes sont donc indissociables du langage et des interactions verbales. Nous allons voir qu'il en existe plusieurs types.

1.2.2. Types de contextes et ses composantes

1.2.2.1. Types de contextes selon F. Armengaud

F. Armengaud (1985) a établi cinq types de contextes:

- **Circonstanciel ou physique**: il comporte les indices existant dans le monde réel environnant (moment, lieu, objets et personnes en présence ou non).
- **Psychologique**: il comprend la disposition affective de l'autre.
- **Situationnel ou social**: il comporte les caractéristiques des interlocuteurs en tant qu'individus avec des propriétés stables (apparence physique, personnalité) et des propriétés temporaires (humeur, émotions), l'appartenance à un groupe social (âge, sexe, classe sociale, ethnie) ainsi que la nature des relations interpersonnelles (degré de familiarité, sympathie ou antipathie, hiérarchie...).
- **Linguistique ou interactionnel**: il est constitué de l'enchaînement des actes de langage dans une conversation.
- **Présuppositionnel**: il correspond aux croyances, présuppositions des interlocuteurs, aux savoirs qu'ils partagent ou non sur le thème de l'échange, à leurs attentes et intentions au cours de l'échange.

Le contexte ne se limite pas au contexte physique, il regroupe également des notions plus abstraites comme l'état psychologique des inter-actants, leurs croyances, leurs humeurs… Il est nécessaire de prendre en compte ces cinq types de contextes pour pouvoir communiquer efficacement et s'ajuster à l'interlocuteur en fonction de la situation de communication.

Il faut également savoir analyser la situation : qui est à l'origine du message ? (connaître le locuteur), à qui est destiné le message ? (connaître l'interlocuteur), quelle information est transmise ? (connaître le message), par quelle voie est transmise l'information ? (connaître le canal), quel moyen d'expression est utilisé ? (connaître le code). Nous allons voir à présent quelles sont les composantes de la communication telle qu'elles sont exposées par D. Hymes.

1.2.2.2. Le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de D. Hymes

D. Hymes (1927-2009) est un sociolinguiste anthropologue américain. Il a mis en place le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. Ce modèle trace les moyens que le locuteur va utiliser pour réaliser son ou ses actes de langage en fonction des circonstances qui entourent l'acte de communication. Pour lui, la communication comprend différentes dimensions qui sont inextricablement liées entre elles. En 1967, il établit une liste mnémotechnique (en anglais SPEAKING) des composantes essentielles maîtrisées et activées dans une compétence communicationnelle[1]:

- S → **setting** (=cadre): c'est le cadre physique (l'endroit où on se trouve) et psychologique de l'interaction. Le cadre physique peut avoir une influence sur ce que l'on dit.
- P → **participants**: ce sont les personnes présentes au moment de l'interaction. Celles qui parlent mais aussi celles qui n'interviennent pas.
- E → **ends** (=objectifs): les finalités de l'interaction sont composées du but de la communication, c'est-à-dire, de l'objectif que l'on cherche à atteindre, ainsi que du résultat de l'activité de communication. Les finalités déterminent les stratégies de communication.
- A → **act** (=actes de langage): ce sont les types d'action sur le réel, par exemple: promesse, prise de contact, jugement, assertion...
- K → **key** (=tonalité): c'est le ton général de la communication (ton de plaisanterie, conseil, sérieux, taquin, simple échange...). Ce sont principalement les aspects psychologiques de l'échange. On retrouve ici des aspects paralinguistiques comme l'intonation par exemple.

[1] Notes personnelles de cours: ADAMI, pragmatique, 2ème année de licence, 2007-2008, Nancy 2

- I → **instruments**: ce sont les instruments de la communication, les moyens de communication, les canaux et les codes. Les canaux de communication sont par exemple: l'oral, l'écriture, les gestes, le téléphone, la radio... Les codes sont l'ensemble des règles linguistiques d'une langue que locuteur et interlocuteur doivent connaître pour pouvoir communiquer.
- N → **Normes**: ce sont les normes d'interaction et les normes d'interprétation. Les premières englobent les mécanismes interactionnels de la conversation : tours de parole, interruptions et chevauchements, silence, etc. Les secondes désignent le sens du message tel qu'il est transmis et reçu, étant donné les normes d'interaction sociale, le système de présupposés socioculturels des participants… Ce sont les normes au sens de «règles sociales, de comportement linguistique et social» comme : variétés de langue(s) employées, tout rituel d'échange tel offrir à boire, etc.
- G → **Genre**: au sens de «type de discours» faisant l'objet de conventions langagières et sociales préalables, tels que courrier administratif, publicité, conte, recette de cuisine, nouvelle...

Ainsi, pour Hymes, la communication ne reposerait pas uniquement sur des échanges de messages mais sur des interactions, des transactions ou des négociations. Tout énoncé est ancré dans un contexte et ce contexte influe directement sur le sens des énoncés.

1.2.3. A quoi sert la connaissance du contexte?

1.2.3.1. Identification du référent

Selon Siouffi et Van Raemdock (1999), la connaissance du contexte a un premier rôle d'identification du référent, c'est-à-dire «*l'entité extralinguistique, réelle ou imaginaire, effectivement désignée par un acte de référence réalisé au moyen de signes linguistiques*» (Garric et Calas, 2007, p. 191). Ainsi, le contexte pourra être défini par tout ce qui est pertinent dans la situation pour aider à comprendre le message. Les auteurs donnent l'exemple suivant: si nous disons à notre boulangère: «Je voudrais ce gâteau-là», cela implique que la boulangère a la vitrine sous les yeux afin qu'elle puisse comprendre le message.

1.2.3.2. Interpréter un énoncé

Nous avons vu que, pour comprendre un énoncé, il est nécessaire de s'intéresser au contexte dans lequel il est produit. Il s'agit, par exemple, de trouver des moyens pour analyser et comprendre pourquoi l'énoncé *j'ai mal au ventre* entraîne, selon le contexte dans lequel il est prononcé, des interprétations différentes. Lors d'un repas familial, il signifiera *j'ai trop mangé* ou encore *Le poisson que je viens de manger n'est pas très frais*; prononcé par un enfant sur le chemin de l'école, il pourra signifier *Je ne veux pas aller à l'école*. La théorie pragmatique cherche à rendre compte de ce supplément d'information qui demande de prendre en considération des données non linguistiques et qui apporte une interprétation complète de l'énoncé (Garric et Calas, 2007).

Le concept de contexte est donc un concept clé de la pragmatique, en ce qu'elle tente d'expliciter comment le langage s'exerce concrètement dans des contextes spécifiques, et comment ce fonctionnement échappe en partie à la syntaxe et à la sémantique. Le sens ne découle pas seulement des mots, ni de leur agencement dans la phrase mais dépendent fortement de la situation concrète dans laquelle ils sont prononcés. De ce fait, la pragmatique est concernée par l'usage que nous faisons du langage. Il s'agit de montrer comment une grande partie de l'activité communicationnelle consiste à situer sa parole vis-à-vis de celles des autres, et comment le sens des énoncés dépend dans une large mesure des positions respectives des interlocuteurs à l'intérieur d'un échange conversationnel.

Pour participer efficacement à une interaction, il est important également de prendre en compte le contexte paralinguistique concernant tous les indices de contextualisation du discours: le rythme et l'intonation de la parole, les tours de parole, les signes non-verbaux... Pour comprendre le message oral, des capacités linguistiques verbales (lexicale, syntaxique, discursive) et non-verbales (prosodie, intonation, rythme) sont nécessaires.

1.3. Le matériau non-verbal et para-verbal

Les aspects non-verbaux de la communication permettent de comprendre l'intention du locuteur à travers son comportement non-verbal. Monfort (2007) montre que les capacités de percevoir et de répondre aux éléments non-verbaux de la communication font partie des capacités pragmatiques. Siouffi et Van Raemdonck (1999) indiquent également que l'interaction verbale n'est pas la seule à entrer en ligne de compte dans l'acte de

communication. En effet, par nos gestes, mimiques, nous transmettons des messages à nos interlocuteurs de manière consciente ou non.

Ce chapitre a pour objectif de définir ce qu'est la communication non-verbale et para-verbale ainsi que le rôle que chacune joue dans le domaine de la pragmatique.

1.3.1. Qu'est-ce que la communication non-verbale et para-verbale?

1.3.1.1. La communication non-verbale

Siouffi et Van Raemdonck (1999, p.188) affirment que «*la présentation des éléments verbaux et non verbaux diffèrent selon que la communication est orale ou écrite*». A l'oral, les éléments segmentaux (les mots) et les éléments suprasegmentaux (intonation, accents...) apportent leurs informations en même temps que les gestes et le contexte. Lorsque je dis « *Bravo! »* à un ami qui a eu une bonne note à son dernier devoir, je peux appuyer le message verbal à l'aide d'un pouce levé, par exemple. Le non-verbal vient alors confirmer le message verbal mais il peut aussi, dans certains cas, contredire le message verbal : c'est le cas d'un énoncé ironique. Par exemple : si je lève mon pouce lorsque mon ami me dit qu'il a eu une mauvaise note à son dernier devoir, je signifie par ce geste le contraire de ce que je pense réellement.

La communication entre personnes de langues différentes est permise par le langage non-verbal. Cependant, ces signaux doivent être interprétés en fonction du contexte et ne sont pas tous universels. Exemple: les vêtements blancs ou noirs pour le deuil, selon la religion du pays. Lors d'une discussion entre amis, d'un entretien d'embauche, ce n'est pas uniquement ce que nous racontons qui est important mais c'est aussi la manière dont on le dit qui déterminera la suite de la conversation.

Les principaux aspects de la communication non-verbale sont:

- Les **apparences corporelles**: ce sont les caractéristiques physiques naturelles ou artificielles d'une personne.

- Le **tonus**: il correspond à l'état de tension permanent des muscles et il peut s'observer en position assise, debout, ou dans des gestes. Le tonus peut être un indicateur du dynamisme et des émotions des interlocuteurs.

- La **posture**: il s'agit de la position du corps ou d'une de ses parties dans l'espace. Elle peut également exprimer un état émotionnel ou psychologique.

- L'**occupation de l'espace** ou **proxémie**: il s'agit des distances intimes, personnelles, sociales, publiques (Hall, 1966). C'est la position des inter-actants les uns par rapport aux autres dans l'espace. Il y a une distance minimale inconsciente entre deux personnes qui se parlent. Cette distance varie en fonction du degré de familiarité des interlocuteurs mais aussi en fonction des cultures.

- La **communication kinesthésique**: c'est le fait de parler avec son corps (la position, la façon dont on se tient, peuvent avoir une signification et peuvent être interprétées)

- Le **regard** et le **contact visuel**: il apporte un feed-back sur les émotions, les intentions et la vigilance des interlocuteurs. Il participe fortement à la régie de l'échange (par son rôle d'initiation, de maintien ou de clôture de l'échange) et à la distribution des tours de parole.

- Les **gestes:** Cosnier (1984) distingue les gestes communicatifs et extra-communicatifs. Les gestes communicatifs sont substituables à la parole alors que les extra-communicatifs accompagnent une production verbale.

- Les **expressions du visage** et les **mimiques:** elles peuvent compléter ou relativiser le message verbal. Elles ont également un rôle de feed-back. Guidetti (2003) affirme en effet que les expressions faciales sont primordiales pour analyser les émotions, notamment celles qui révèlent l'ironie ou la gravité d'un message verbal, et discerne les intentions communicatives de l'interlocuteur, nécessaires à l'interprétation des messages verbaux.

Les inter-actants doivent prendre en compte tous ces aspects pour interpréter un énoncé de manière appropriée et pour s'ajuster à leur interlocuteur. La communication non-verbale participe à donner du sens au contenu de l'interaction et elle contribue à établir des actes de langage. Par exemple, si nous avons froid et que nous grelottons en nous frictionnant le corps, avec mimique appropriée, notre interlocuteur va peut-être interpréter cela comme une demande de fermer la fenêtre et il réalisera alors l'acte de fermer la fenêtre.

1.3.1.2. La communication para-verbale

Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990) le domaine du para-verbal recouvre en particulier les phénomènes suivants :

- Les différentes **caractéristiques de la voix** : hauteur, timbre, intensité

- La **prosodie** : selon Brin et al. (2006, p.204), la prosodie désigne «*l'ensemble des faits suprasegmentaux (intonation, accentuation, rythme, mélodie, tons) qui accompagnent, structurent la parole et qui se superposent aux phonèmes (...)*».

- Le **débit** : c'est la vitesse d'élocution

- L'**intonation :** c'est la mélodie de la phrase

- Le **rythme**: comprend les pauses (périodes de latence entre les mots). Les hésitations sont des marqueurs para-verbaux par exemple. La durée des pauses et leur place dans l'énoncé peuvent influer sur le sens de ce qui est dit : elles peuvent être fonctionnelles ou sémantiquement insignifiantes. Elles définissent des groupes rythmiques : un groupe rythmique représente la plus petite unité de sens servant à communiquer. Les groupes rythmiques jouent un rôle important dans la compréhension du message oral. Si le locuteur ne marque pas les frontières de groupes rythmiques de manière appropriée, la compréhension du message peut être erronée. Exemple : « Il aime/ Alain » au lieu de : « Il / est/ malin ».

- Les **particularités individuelles ou collectives de la prononciation** : elles nous permettent de différencier des voix de personne âgée, des voix d'enfant… Elles permettent également de faire la différence entre les divers accents régionaux, sociaux ou nationaux. Ces particularités sont suffisantes pour reconnaître quelques individus « à la voix ».

Le para-verbal n'existe que parce qu'il y a du verbal : ce sont des signes accompagnant l'articulation du matériel verbal. Il est une composante toute aussi essentielle et fiable dans l'expression des émotions que les expressions faciales. Nous allons nous intéresser tout particulièrement à la prosodie qui est un aspect important de la communication para-verbale. Elle permet de moduler notre énoncé en fonction de nos émotions et de l'impact que nous souhaitons avoir sur notre interlocuteur.

1.3.2. Un élément de la communication para-verbale : la prosodie

Siouffi et Van Raemdonck (1999, p.186) définissent la prosodie « *comme une étude de l'intonation au sens large (...) Qu'il s'agisse de phénomènes d'accentuation, de rythme, de hauteur vocale, etc.*» Le locuteur doit choisir un schéma prosodique (intonation, débit, hauteur, volume) approprié à la situation de communication. La prosodie permet, par exemple, de faire la distinction entre un énoncé interrogatif et un énoncé déclaratif.

F. Carton (1974) décrit trois fonctions de la prosodie: la fonction démarcative, distinctive et expressive.

1.3.2.1. La fonction démarcative

La prosodie est l'ensemble des faits suprasegmentaux qui accompagnent la parole (intonation, accentuation, rythme). La fonction démarcative s'illustre par:

- **L'intonation**: il s'agit du fait prosodique le plus perceptible de la parole. En français, l'intonation montante de l'énoncé permet de reconnaître la plupart des questions qui ne sont pas introduites par un pronom interrogatif. Exemple : il neige ? L'intonation sonore joue un rôle important dans la compréhension orale.

L'intonation marque également l'étonnement, la colère, la tristesse, l'ironie... Rossi (1999) a établi trois rôles joués par l'intonation en pragmatique:

  - Le rôle appellatif: permet aux interlocuteurs d'entrer et de rester en relation.
  - Le rôle expressif: l'intonation permet d'exprimer des émotions et des états psychologiques.
  - Le rôle représentatif: quand nous voulons donner plusieurs informations, nous les hiérarchisons selon leur importance en utilisant une intonation spécifique.

- **L'accentuation**: à l'oral, c'est le fait d'accentuer une syllabe, un mot. En français, on accentue la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots ce qui permet de démarquer les groupes de sens. Les mots les plus accentués sont également les mots les plus importants.

- **Le débit**: il peut être plus ou moins rapide. Il s'agit de *«la distribution temporelle des éléments verbaux de la chaîne parlée selon une certaine régularité*» (Brin et al, 2006,

p.67). Le débit est également important au niveau de la compréhension orale. En effet, le débit ne doit être ni trop rapide, ni trop lent pour comprendre aisément un énoncé.

La fonction démarcative consiste à marquer une frontière entre des groupes rythmiques.

1.3.2.2. La fonction distinctive

F. Carton (1974) affirme que l'intonation et le rythme permettent de distinguer le contenu du message. Un même énoncé sera perçu comme une question, une exclamation, un ordre ou une affirmation en fonction de notre intonation. Cette fonction permet donc de distinguer une phrase déclarative, d'une phrase interrogative ou exclamative, en l'absence de marques syntaxiques. Une faute d'intonation possible est l'utilisation d'un énoncé interrogatif à la place d'un énoncé exclamatif par exemple.

1.3.2.3. La fonction expressive

A travers son intonation, un locuteur fournit à son interlocuteur des éléments le concernant. Ainsi, on peut identifier son émotion, son caractère, son origine géographique ou l'intention qu'il cherche à obtenir sur son interlocuteur...

Un énoncé peut exprimer des sens différents, qui dépendent de l'intention du locuteur. Exemple : « Tu viens samedi ? ». Cette interrogation peut être un reproche, une demande de confirmation… Le sens n'est donc pas dépendant uniquement du sens des mots, mais aussi de l'intonation et du contexte communicatif, de la situation dans laquelle les locuteurs se situent. Une faute d'intonation possible est le locuteur donnant une autre fonction expressive : la jalousie au lieu du reproche par exemple.

Les éléments non-verbaux et para-verbaux sont donc essentiels à prendre en compte lors d'une interaction. Pour pouvoir ajuster son discours, le locuteur doit pouvoir déceler et interpréter le moindre « signe » non-verbal et/ou para-verbal de la part de son interlocuteur. La compréhension du message oral est donc dépendante de tous ces éléments qui ne sont pas transmis uniquement par les mots mais également par les gestes, le regard, les expressions du visage, l'intonation de notre voix…

En résumé, la pragmatique s'intéresse à l'ensemble des paramètres qui permettent de comprendre, d'interpréter et de produire un énoncé en situation de communication. Pour que le dialogue entre les inter-actants soit efficace, tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, il faut d'une part, une organisation cohérente des idées en se servant de la langue de manière appropriée, et d'autre part, il faut pouvoir percevoir et évaluer tous les éléments, explicites et implicites, de l'énoncé. La compétence de communication est la capacité de communiquer efficacement dans une langue (Hymes, 1984). Cette compétence inclut plusieurs aptitudes : la maîtrise du matériel para-verbal et non-verbal, la maîtrise des règles conversationnelles, la prise en compte du contexte dans lequel les énoncés sont produits ainsi que la capacité à inférer des intentions à autrui. La maîtrise des habiletés pragmatiques permet un échange communicatif efficace.

2. La pragmatique développementale

Monfort (2006) estime que la pragmatique est un aspect encore mal décrit, surtout du point de vue de son développement chez l'enfant. Il émet l'hypothèse que cela viendrait du fait que la pragmatique n'est pas un aspect du langage aussi spécifique que la phonologie et la syntaxe.

La pragmatique se développe sur une longue période: elle s'appuie sur des éléments très précoces et s'étend jusqu'à l'âge adulte (Monfort, Juarez, Monfort-Juarez, 2005). Cette partie traite du développement des aptitudes pragmatiques En référence aux stades de développement de l'enfant selon Piaget, nous débuterons par la description du déploiement des compétences pragmatiques pendant la période sensori-motrice (de 0 à 2 ans), par la suite, nous expliciterons les éléments permettant l'enrichissement des capacités de base jusqu'à 6 ans (fin du stade pré-opératoire) et enfin, nous exposerons ce qui se joue à partir du stade des opérations concrètes (7 ans et plus).

THEMES	AGE D'APPARITION
Alternance des tours de parole	8-9 mois
Intentions communicatives prélinguistiques	12 mois
Développement rapide des actes de communication	entre 14 et 32 mois
Alternance des tours de parole	Stabilisé entre 2,6 et 3,6 ans
Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur	A partir de 2 ans
Usage de divers actes de langage	Entre 3 et 4 ans
Inférer des significations indirectes	Entre 3 et 4ans
Habiletés métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans
Pertinence et efficacité dans la communication	A partir de 9 ans
Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à l'âge de 17 ans

DEVELOPPEMENT DES CAPACITES PRAGMATIQUES CHEZ L'ENFANT ENTENDANT (ADAMS, 2002, IN DARDIER, 2004, P. 83)

2.1. Les précurseurs pragmatiques

Selon Bruner (1983, p. 25), «*l'enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde en particulier le monde social*». L'étayage de l'adulte est primordial pour le développement de la pragmatique chez le jeune enfant. Dès la naissance, l'entourage de l'enfant interprète ses conduites comme des intentions de communication (Dardier, 2004): c'est le début de l'activité conversationnelle. Le nouveau-né est mis en position d'interlocuteur par ses proches. Petit à petit, grâce aux réponses de l'entourage sur ses productions, l'enfant prend conscience qu'il peut agir sur son environnement. Il va ajuster ses réalisations en fonction de ses besoins et de ses envies. Comme le souligne Monfort (2006), les principales fonctions de communication décrites par Halliday (demander, attirer l'attention et engager les échanges, exprimer des émotions ou d'autres états internes, poser des questions, jouer) sont déjà présentes au stade préverbal. Afin que ces fonctions de communication se développent, plusieurs habiletés doivent se mettre en place auparavant: l'attention conjointe, les formats d'interaction, le tour de rôle, l'intentionnalité ainsi que la capacité à prêter des intentions à autrui (référence à la théorie de l'esprit).

2.1.1. L'attention conjointe

L'attention conjointe est définie comme la capacité à partager avec autrui un évènement, à attirer et à maintenir son attention vers un objet, une personne (Adrien, 2008). Cette aptitude permet à l'enfant de détacher son regard de son partenaire afin de faire entrer dans la relation un troisième élément (objet ou être animé). Elle constitue la première référence triadique: enfant – adulte – objet (Deleau et Lemaner-Idrissi, 2005). Selon Bruner (1983), la co-orientation de l'attention et le pilotage de l'activité conjointe sont les deux fonctions pragmatiques impliquées dans le développement des habiletés pragmatiques ultérieures, celles qui se manifestent à travers les fonctions communicationnelles du langage. L'enfant est capable de suivre le regard ou le doigt de l'adulte pour regarder dans la même direction vers 5 mois. Il peut lui-même attirer l'attention d'autrui sur un objet entre 9 et 12 mois (Coquet, 2005).

2.1.2. Le pointage

C'est avec le développement des actes de langage (Austin, 1962, Searle, 1969, in Coquet, 2005) que le pointage va apparaître. On distingue deux types de pointages :

- Le pointage **proto-impératif** intervient au niveau des actes **directifs** (*cf.* 2.2.2) que l'enfant met en place dans le but d'obtenir quelque chose de l'adulte (Adrien, 2008): il pointe pour formuler une demande. Il apparaît vers 9 mois.

- Le pointage **proto-déclaratif** intervient au niveau des actes **assertifs** (*cf.* 2.2.2), l'enfant va utiliser ce pointage afin de dire à autrui comment sont les choses du monde. Il apparaît vers 11 mois. Dans leurs travaux, Camaioni *et al.* (2004 in Adrien, 2008, p. 288), ont montré qu'«*il y a une relation (...) entre la production du pointage proto-déclaratif et la compréhension des intentions d'autrui*».

Ces deux types de pointage font parties des gestes conventionnels. Ils sont utilisés par l'enfant pour établir l'attention conjointe (Adrien, 2008).

2.1.3. Les prémices de la communication

Pour devenir un être communiquant, l'enfant a besoin de vivre diverses expériences:

- Les **formats (ou routines) d'interaction :** Bruner les définit comme des moments de partage et de plaisir partagé - entre l'enfant et l'adulte - toujours produits aux mêmes instants de la journée et toujours dans le même contexte. Ces situations suivent un rituel avec une alternance et une complémentarité des rôles adulte/enfant. Le plaisir partagé permet une coaction, rythmée par un ensemble de gestes et d'énoncés (Coquet, 2005). La répétitivité et la stabilité des formats permettent à l'enfant de prendre des initiatives. Ces échanges routiniers stimulent l'apparition des premiers mots vers l'âge de 12 mois. Dans ces échanges, l'adulte donne du sens et répond aux tentatives de communication de l'enfant. Il le place en tant que partenaire de communication. L'enfant accède à la place d'interlocuteur. Bernicot (2005) donne comme exemple de formats d'interaction «dire au revoir» ou le jeu de «coucou». A terme, « les routines conduisent à l'élaboration de scénarios (scripts narratifs) et leur répétition permet à l'enfant d'acquérir des repères stables, d'organiser la compréhension, l'amène à anticiper et à devenir actif dans la communication » (Coquet, 2005, p.20).

- Les **règles d'alternance** trouvent leur fondement dans les premiers échanges entre la mère et l'enfant: lors de l'allaitement, du change, du bain… Selon Bernicot (2005), l'alternance des rôles dans la communication pré-verbale se fait entre 7 et 9 mois. Elle est essentielle au développement d'un babil intentionnel, à l'émergence du mot puis de la phrase, mais aussi à l'expression d'une demande, de requêtes, de protestations... Le **tour de rôle** se développe grâce aux formats d'interaction. Les regards, les vocalisations et les contacts entre le bébé et l'adulte deviennent des **interactions**: le nourrisson entre dans des «proto-conversations» avec ceux qui prennent soin de lui (Trevarthen in Trognon et Sorsana, 2005). Ce comportement est qualifié d'«ultra-social» (Tomasello, 2004 in Trognon et Sorsana, 2005, p. 46). Vers neuf mois, les enfants commencent à harmoniser leur attention et leur comportement par rapport à ceux de l'adulte.

  Les règles d'alternance permettent de gérer l'alternance des tours de rôle. Elles permettent de signifier la fin d'un tour de parole, de confirmer ou de contester une prise de parole… Les tours de rôle sont régentés grâce aux règles d'alternance.

Par le biais de ces trois éléments, l'enfant va pouvoir trouver une place d'interlocuteur dans la communication avec son entourage. Ainsi, il va pouvoir développer des actes primitifs de langage.

2.1.4. Les actes primitifs de langage

Les aspects que nous venons de développer permettent à l'enfant de réaliser un certain nombre d'actes de langage dits primitifs à la fin du stade préverbal (aux alentours de 2 ans). Il les réalise grâce à des énoncés d'un seul ou de deux mots ou par des moyens para verbaux (Dore, 1975 in Coquet, 2005):

- ***Etiquetage*** (regarder en direction de, pointer du doigt, utiliser un déictique, nommer)
- ***Répétition*** (mimer, répéter)
- ***Réponse*** (sourire en réponse, vocaliser en alternance, répondre)
- ***Demande d'action*** (pour obtenir la satisfaction d'un besoin, un objet)
- ***Demande de renseignement*** (regarder vers l'objet, pointer en direction de, question «c'est quoi?»)

- ***Appel*** (appeler quelqu'un ou maintenir l'attention sur soi)
- ***Salutation*** (saluer, offrir un objet, participer à une routine sociale – jeu du coucou, au revoir)
- ***Protestation***
- ***Exercice*** (jouer avec la voix, les sons, les mots)

Ces actes de langage lui permettent de diversifier ses productions. Il commence donc à cibler quel acte il doit utiliser, à quel moment ou dans quel contexte.

2.2. Les habiletés pragmatiques

Pendant la période préverbale, l'enfant a mis en place les bases de sa pragmatique. A deux ans, l'enfant sait qu'il peut agir sur son environnement grâce à ses productions, il découvre petit-à-petit, tout le pouvoir de la communication, qu'elle soit verbale ou non-verbale. Il entre dans le stade pré-opératoire selon Piaget. Grâce au développement de ses capacités linguistiques, l'enfant va augmenter ses possibilités de communication (Dardier, 2004). Les habiletés linguistiques et pragmatiques s'influencent mutuellement. Les différentes habiletés s'affinent et se complexifient tout en réorganisant les habiletés précédentes (Coquet, 2005).

2.2.1. Les fonctions du langage

Les comportements de l'enfant vont évoluer et encore se diversifier. Selon Halliday (1973, in Coquet, 2005), il est possible de repérer 7 fonctions du langage, dans les comportements de l'enfant après 3 ans:

- La fonction ***personnelle***: elle sert à exprimer tout ce qui nous concerne (nos goûts, un accord ou un désaccord, à justifier nos choix, à dire noter capacité ou notre incapacité de…)
- La fonction ***instrumentale***: elle est utilisée pour demander des objets à des fins personnelles. L'enfant utilise alors l'item «je veux».
- La fonction ***régulatoire***: elle permet de donner un ordre, ou de demander une action. «Fais ce que je te dis»

- La fonction ***informative***: elle sert à répondre à une question, à nommer, à expliquer, à rapporter des faits, à indiquer la fin de son action. «j'ai ceci à te dire»
- La fonction ***interactive***: elle est utilisée pour entrer en contact avec autrui: saluer, interpeller. «toi et moi».
- La fonction ***heuristique***: elle est utile pour demander des informations, des explications. «dis-moi pourquoi»
- La fonction ***ludique***: c'est le faire semblant «et si on disait que».

2.2.2. Les actes de langage

Austin (1962, in Coquet, 2005) et Searle (1969, in Coquet, 2005) mettent en évidence que toute production linguistique a une intentionnalité. Cette intentionnalité doit être saisie par l'interlocuteur au risque de rester dans le sens premier du message (sens grammatical). On recense cinq types d'actes de langage:

- Les ***assertifs***: le but est d'engager la responsabilité du locuteur sur la véracité (sincère ou non) d'une proposition. Par exemple: informer.
- Les ***directifs***: le but est de faire faire quelque chose au destinataire du message. Par exemple: conseil, ordre, demande.
- Les ***promissifs***: le but est d'engager le locuteur à faire ou ne pas faire quelque chose. Par exemple: promesse, pari.
- Les ***expressifs***: le but est d'exprimer un certain état psychologique. Par exemple: actes de politesse: excuses, remerciements…
- Les ***déclaratifs***: le but est d'accomplir une action de façon simultanée à l'énoncé qu'on produit. Ces actes sont liés à des cadres institutionnels. Par exemple: déclarer la guerre; proclamer un mariage…

Pour Bernicot (1992), les actes de langage sont efficacement utilisés en termes d'intention à partir de 2 ans. Au fur et à mesure de son développement, l'enfant va moduler ses intentions communicatives.

2.2.3. Les règles de coopération

L'enfant est en pleine explosion au niveau de son développement pragmatique. L'adulte va le guider pour qu'il intègre progressivement les préceptes régissant la communication. Selon la théorie de Grice (1975, in Coquet, 2005), la conversation est gérée par le principe de coopération qui contraint les participants à contribuer à la conversation en étant adapté à la direction et au but exigés par l'échange. Quatre maximes doivent être respectées (Nespoulos, 1986):

- La ***règle de quantité***: il faut en dire assez, mais pas trop. Tout excès, dans un sens ou dans l'autre, est préjudiciable au bon déroulement de l'échange.
- La ***règle de qualité***: nous devons dire la vérité dans nos propos. Si on ne la connait pas, on doit le dire explicitement en utilisant les formulations appropriées: «je ne suis pas sûr…», «il me semble…».
- La ***règle de relation***: le discours que l'on produit doit être en relation avec ce qui précède et avec le contexte environnant.
- La ***règle de manière***: le discours produit doit être clair et facile à suivre. Il ne faut pas créer d'ambiguïtés ni d'excès susceptibles de perdre notre interlocuteur; sauf si cela relève de notre intention.

2.2.4. La régie de l'échange

La régie de l'échange concerne l'aptitude à respecter les principes de l'échange: tour de parole, respect du sujet, respect des conventions sociales... A partir de deux ans, elle se met en place par le biais de plusieurs expériences:

- Les ***routines conversationnelles*** (salutations, formules de politesse) vont amener l'enfant à attirer l'attention de l'autre (établissement du contact visuel), à maîtriser les règles d'alternance des tours de parole, à l'initiation, au maintien et à la clôture de l'échange. L'enfant devient un locuteur à part entière, il indique la fin de son tour de parole par le regard, la gestualité, des indices vocaux ou phatiques.
- La ***topicalisation de la conversation*** va permettre à l'enfant le lancement, le maintien, le changement et la clôture d'un thème.
- La ***prise en compte du feed-back*** est importante afin de montrer qu'on n'a pas compris, de demander une explication, une reformulation, de réparer les bris de communication, de réajuster ses productions…

2.2.5. Le développement de la théorie de l'esprit

« La théorie de l'esprit est définie comme l'habileté à attribuer à soi-même et à autrui un fonctionnement mental: des désirs, des intentions, des doutes, des croyances, etc. » (Baron-Cohen, 2001, in Chainet-Terrisse *et al.*, 2011, p. 38). Pour Rondal (2007, p. 15), la théorie de l'esprit fait référence à l' « *ensemble des mécanismes mentaux et des connaissances qui permettent d'interpréter (plus ou moins correctement) les états d'esprit d'un congénère* ».

L'importance des interactions avec l'adulte

Dès sa naissance, par le biais des interactions mère-enfant, le bébé va être sensibilisé aux mimiques, aux expressions d'autrui (sourires, colère, pleurs…). Ces interactions vont permettre à l'enfant d'enrichir son langage. La théorie de l'esprit se développe en parallèle aux capacités langagières de l'enfant. Le langage offre à l'enfant les termes pour réfléchir explicitement à ce qu'il sait des états mentaux.

Dans les interactions mère-enfant, au cours de la 3ème année, les références aux entités mentales (intentions, croyances, désirs…), à leurs causes et à leurs conséquences augmentent: l'enfant y est alors plus attentif. Selon Courtin et Melot (2006), avant 3 ans, l'enfant commence à attribuer des états mentaux à autrui et à lui-même, à expliquer et à prédire des actions et/ou des émotions y renvoyant. Il utilise des termes comme vouloir, croire, être content… qui se réfèrent à ces notions.

La capacité de représentation mentale

La théorie de l'esprit est fortement liée à la capacité de représentation mentale. Comme les états internes ne sont pas observables, ils doivent être inférés (Veneziano, 2010). Entre 4 et 5 ans intervient un changement majeur: l'enfant est capable de conceptualiser les représentations mentales comme des produits de l'activité mentale. Il peut alors interpréter et transformer les informations relatives à tel ou tel état du monde. C'est à cet âge qu'il réussit les épreuves de fausses croyances. Il comprend qu'on peut agir en fonction d'une représentation erronée de la réalité. L'accès à la théorie de l'esprit permet à l'enfant d'avoir une pluralité de points de vue par rapport à une même situation (Veneziano, 2010).

2.3. Au-delà du stade concret

Aux alentours de 7 ans, selon Piaget, l'enfant entre dans le stade des opérations concrètes marqué par l'accès à la réversibilité. C'est vers 11 ans avec l'entrée dans le stade des opérations formelles, que l'enfant est capable d'avoir un raisonnement hypothético-déductif, c'est-à-dire, qu'il va pouvoir envisager des possibles et se dire que le réel est un de ces possibles. Il peut raisonner sur des hypothèses. Les habiletés discursives et métapragmatiques commenceraient à se mettre en place à partir de 7 ans. Elles évoluent ensuite en fonction des expériences tout au long de la vie.

2.3.1. Les habiletés métapragmatiques et discursives

2.3.1.1. Les habiletés métapragmatiques

Les habiletés métapragmatiques font référence à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation de communication. Elles représentent également notre capacité à se représenter les usages du langage (Dardier, 2003). Pour Bialecka-Pikul in Bernicot (2006), c'est comprendre que les mots sont reliés à des intentions et à des croyances que l'on ne peut déduire que d'une manière indirecte.

2.3.1.2. Les habiletés discursives

La compétence discursive désigne l'aptitude à comprendre et à produire du discours. Les habiletés discursives permettent à un individu d'ordonner les phrases produites en séquences cohérentes. Selon De Weck (2005), la production discursive sous-tend l'appropriation de plusieurs capacités:

- Les capacités **d'action**: ce sont les capacités pragmatiques: agir sur autrui avec le langage (intentionnalité du langage), gérer l'échange verbal et adapter son discours aux diverses situations d'énonciation.
- Les capacités **discursives**: elles permettent de sélectionner un type de discours adapté à l'acte de langage réalisé.
- Les capacités **linguistico-discursives**: elles regroupent 3 domaines: la planification, la structuration temporelle et la textualisation.

2.3.2. Pouvoir interpréter le langage non-littéral

Pour parvenir à une compréhension du langage non-littéral, l'interlocuteur doit d'une part, saisir que l'interprétation littérale est inappropriée et d'autre part, se rendre compte que la discordance est voulue et motivée par une intention de communication particulière (Bernicot et al., 2005).

2.3.2.1. Les inférences

Duchêne May-Carle (2000, in Maeder et Boutard, 2006, p. 20) définit l'inférence comme la «*procédure qui permet aux interlocuteurs de se comprendre verbalement, même si toute l'information n'est pas explicitée*». L'inférence porte donc sur ce qui n'est pas énoncé. Pour Barnes, M.A., *et al.* (in Maeder et Boutard, 2006), les capacités inférentielles se développent entre 6 et 15 ans.

2.3.2.1.1. Le contenu implicite

Un énoncé comprend:

- Un contenu ***explicite*** qui correspond à la compréhension lexicale: c'est l'information qui est donnée.
- Un contenu ***implicite*** qui se divise en:
  - **Présupposés**: certitude, vérité qui découle de la formulation du message.
  - **Sous-entendus**: c'est l'information qui est laissée à deviner et qui est dépendante du contexte.

Coquet (2004) donne l'énoncé suivant en exemple:

«Pierre a cessé de fumer».

⇨ Contenu explicite: *«Pierre ne fume plus».*

⇨ Contenu implicite:

- Présupposés: *«Avant, Pierre fumait».*
- Sous-entendus: *«Heureusement qu'il a arrêté de fumer sinon il risquait de tomber malade».*

Pour pouvoir interpréter un message et dépasser la compréhension littérale d'un énoncé, le locuteur doit réaliser des inférences. Pour cela, il doit utiliser:

- Ses compétences ***linguistiques*** afin de traiter les informations lexicales, morphosyntaxiques et prosodiques de l'énoncé,
- Ses compétences ***référentielles*** pour faire un lien avec ses représentations de la réalité,

- Ses compétences ***socioculturelles*** pour prendre en compte le savoir partagé, les croyances,
- Ses compétences ***pragmatiques*** pour se représenter la situation, l'intentionnalité du locuteur et les données du discours (règles de coopération),
- Ses compétences ***logiques***,
- Ses capacités de ***déduction.***

2.3.2.1.2. Les inférences pragmatiques

Pour Giasson (1990 in Maeder et Boutard, 2006), les inférences pragmatiques sont fondées sur les connaissances du monde mais dont l'information n'est pas explicitement fournie. Selon ce que le sujet connait, sait, l'inférence est différente.

Les scripts

Les connaissances du monde, les connaissances sociales s'acquièrent par le biais des scripts. Un script renvoie à un schéma d'actions qui correspond à un scénario type. Il est la continuité des formats d'interaction. La maîtrise des scripts est en lien avec la maîtrise des relations sociales. Les scripts constituent des savoirs partagés par les interlocuteurs et permettent des communications économiques: seulement les informations essentielles sont énoncées. Ces connaissances sont indispensables tant pour produire que pour comprendre un message: elles permettent de rétablir les informations implicites, non énoncées.

Les capacités cognitives en jeu pour la réalisation d'inférences

- La ***mémoire***:
  - La mémoire à **court terme** permet la rétention des informations données.
  - La mémoire à **long terme** stocke les connaissances générales.

  Pour faire une inférence, il faut pouvoir rassembler toutes les informations connues en rapport avec le thème abordé et retenir les informations contenues dans le texte.

- Les ***capacités de généralisation***: Après stockage des informations, elles nous permettent de regrouper, de synthétiser les informations qui vont ensemble et ainsi de créer des liens.

  Pour faire une inférence, il faudra sélectionner les informations pertinentes afin de les relier.

- La ***représentation mentale***: elle nous permet de nous faire une représentation, une image de la situation, des personnages, des actions décrites.

- La ***théorie de l'esprit*** joue un grand rôle au niveau des inférences. En effet, il faut être capable d'appréhender les états mentaux d'autrui (désirs, croyances, émotions, intentions) et de les prendre en compte afin d'anticiper, de comprendre et de concevoir ce que l'autre dit ou fait. Maeder et Boutard (2006, p.24) rapportent que «*plusieurs études considèrent que (...) la compréhension des actes de langage indirects (...) est intimement liée à la capacité à faire des inférences de second ordre*».

  Cela sous-entend qu'il y a deux étapes pour accéder à la compréhension de l'inférence : tout d'abord, il faut comprendre ce qui est dit, puis, il faut déchiffrer l'état d'esprit du locuteur afin d'interpréter que le message a une signification non-littérale. Ces deux étapes sont appelées « inférences de second ordre » : elles permettent d'aller au-delà de la compréhension littérale d'un message et offrent un accès à sa signification non-littérale.

En résumé, les inférences jouent un rôle majeur dans la compréhension de la pragmatique de la communication. Pour réaliser une inférence pragmatique, il faut :

- Avoir des connaissances sémantiques sur les situations sociales, des connaissances sur le monde,
- Connaître les scripts afin d'être pertinent,
- Avoir développé une théorie de l'esprit,
- Prendre en compte la situation d'énonciation.

2.3.2.2. Le contexte

Toute conversation se déroule dans un contexte, c'est-à-dire, à un moment donné, dans une situation donnée et dans un lieu donné. Le contexte permet de situer l'échange d'un point de vue culturel, socio-économique, situationnel…

Le contexte joue un rôle majeur dans la compréhension des actes de langage non-littéral. Pour interpréter un acte imagé, l'interlocuteur devra prendre en considération la situation d'énonciation, le contexte dans lequel l'énoncé est produit. Elle comprend les interlocuteurs, le lieu, le temps, le sujet et les intentions des interlocuteurs. Selon le contexte, un énoncé devra être compris dans son sens littéral ou demandera une interprétation.

Laval et al. (2009, p. 4) ont étudié l'impact du contexte sur la compréhension: «*le rôle du contexte a été mis en évidence de manière systématique dans toutes les recherches développementales qui ont allié contexte et idiome. (...) le contexte joue un rôle très important dans la compréhension des expressions idiomatiques chez l'enfant à partir de 6 ans et il continue à influencer la compréhension pendant la période de l'adolescence*».

2.3.2.3. L'intonation

L'intonation a une fonction pragmatique qui participe à la compréhension de l'intention du locuteur. Aguert, Laval et Bernicot (2010, p. 3) se réfèrent à Verschueren (1999): «*Dans sa fonction pragmatique, l'intonation est un indice porteur de la signification illocutoire d'un énoncé qui permet à un auditeur de déterminer l'intention communicative du locuteur*». Selon Ackerman (1993), à partir de 8 ans, l'enfant se sert de l'intonation comme un indice pour interpréter un énoncé. Pour Capelli, Nakagawa et Madden (1990) in Bernicot (2000), les enfants de 8 à 12 ans perçoivent d'abord une intonation de type sarcastique, c'est alors qu'ils s'intéressent au contenu littéral du message pour l'interpréter. Si le message est transmis avec une intonation neutre, le sarcasme n'est pas perçu.

2.3.3. Le langage non-littéral

Le langage non-littéral renvoie à une forme de communication non transparente et se caractérise par un décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire (Laval et Chaminaud, 2005).

La compréhension de ces expressions demande à la fois des capacités linguistiques permettant le décodage du message en lui-même et des capacités pragmatiques qui permettent à l'interlocuteur de lier l'énoncé produit à son contexte de production pour déduire la signification du message. Il faut donc être en mesure de passer d'une signification locutoire (ce que dit le locuteur) à une signification illocutoire (ce que signifie le locuteur). Il faut établir un lien conventionnel entre une forme linguistique et une signification non-littérale. La compréhension des différentes formes apparaît progressivement en fonction de la complexité des inférences nécessaires pour réduire l'écart entre ce qui est dit et ce qui est signifié.

2.3.3.1. Les implicatures conversationnelles

C'est Grice qui fonde la notion d'implicature conversationnelle. Le terme «implicature» peut se traduire par l'expression « *implicitation* » faisant référence à l'implicite du langage (Moeschler, 2000). Elle est liée au principe de coopération qui garantit la réussite de la communication. Selon Laval *et al.* (2006), dans les conversations quotidiennes, le locuteur enfreint régulièrement les maximes. Pour être en accord avec le principe de coopération et afin de rétablir le respect de la maxime conversationnelle transgressée, l'interlocuteur réalise une implicature conversationnelle. Les auteurs différencient les implicatures conversationnelles avec inférence:

- ***Sémantique***: l'implicature demande une inférence basée sur une connaissance partagée. Elle est comprise dès l'âge de 6 ans

  A. *Est-ce que tu veux boire un café?*

  B. *J'ai peur que cela m'empêche de dormir.*

- ***Ironique***: l'implicature demande une inférence basée sur des indices linguistiques (la contradiction entre 2 termes) ainsi que sur la connaissance partagée du monde (Laval, *et al.,* 2006). Elle n'est comprise qu'après l'âge de 10 ans.

  A. *Est-ce que tu veux encore une part de tarte?*

  B. *Oui, tout ce sucre va m'aider à maigrir.*

2.3.3.2. Les expressions idiomatiques

Laval et Chaminaud (2005) les définissent comme des unités lexicales composées de plusieurs mots dont la signification n'est pas nécessairement déductible de la signification des mots qui la compose. Elles ne sont pas traduisibles d'une langue à l'autre. C'est par exemple*: «j'ai d'autres chats à fouetter», «il pleut des cordes».* Le sens idiomatique de l'expression ne correspond pas au sens de chaque mot qui la compose, au sens littéral de la phrase. La compréhension des expressions idiomatiques apparaît entre 8 et 10 ans.

2.3.3.3. Les demandes indirectes

Comme l'expliquent Laval et Chaminaud (2005), dans les demandes indirectes, toute ou une partie de l'action à réaliser, son agent ou l'objet demandé reste implicite. Les demandes indirectes correspondent donc à des énoncés à valeur directive. Ainsi, quand la fenêtre est ouverte et qu'on dit *«il fait froid»,* on veut signifier à notre interlocuteur qu'on aimerait qu'il ferme la fenêtre. L'interlocuteur doit alors aller au-delà du sens littéral du message (acte

assertif) afin de saisir l'acte directif *«fermer la fenêtre»*. Dans le langage naturel, les demandes indirectes seraient comprises dès l'âge de 5 ans (Laval *et al.,* 2006).

2.3.3.4. L'ironie

Ervin-Tripp *et al.* (1986, in Bernicot, 2000) et Vanderveken (1992, in Bernicot, 2000) qualifient l'ironie comme la figure produite lorsqu'un énoncé possède un sens figuré opposé à son sens littéral. Le locuteur veut alors dire autre chose que le sens littéral de sa phrase. Laval et Chaminaud (2005) donnent l'exemple suivant: dire *«un coup de maître!»* à un interlocuteur qui vient de casser un objet d'une valeur inestimable pour signifier strictement l'inverse.

2.3.4. Les registres de langue

Pour Ravis et Tolchinski (2002) in Bernicot (2010), un registre langagier est défini par les caractéristiques linguistiques propres à une situation d'interaction. Bernicot et Bert-Erboul (2009) définissent le registre langagier par l'ensemble des marques langagières structurales appropriées dans une situation donnée. On adapte notre façon de parler selon notre interlocuteur, c'est une variation linguistique en fonction du contexte. Le registre permet l'expression de dimensions sociales telles que l'autorité, la politesse, la familiarité… Le locuteur utilise une variété de langue qu'il choisit en fonction du moment. Chaque registre répond à une manière différente d'exprimer des intentions et des idées similaires. Pour utiliser un registre de langue adapté, il faut prendre en compte l'interlocuteur (sexe, âge, niveau socio-culturel…), le contexte d'énonciation et le lien entre les locuteurs. Ils sont particulièrement utiles lorsque l'on joue un rôle, qu'on se met à la place de quelqu'un, qu'on imite quelqu'un, qu'on fait de l'humour… On distingue :

- Le registre **soutenu**, surtout employé à l'écrit. Le vocabulaire est recherché et les règles de grammaire sont respectées.
- Le registre **courant**, employé avec un interlocuteur que l'on ne connait pas intimement et avec lequel on a une certaine distance. Le vocabulaire est usuel et les règles de grammaire sont respectées.
- Le registre **familier**, employé avec des proches, des intimes. Le vocabulaire est relâché, il peut être abrégé. Toutes les syllabes ne sont pas nécessairement prononcées. Les règles de la grammaire normative ne sont pas systématiquement respectées.

En conclusion, nous pouvons affirmer que c'est dans l'interaction avec l'adulte que le petit enfant commence à développer ses capacités pragmatiques. Les compétences socles (le pointage, l'attention conjointe…) permettent à l'enfant d'être en coopération avec l'adulte. Par la suite, les routines d'interaction, les règles d'alternance, le tour de parole permettent à l'enfant d'accéder à l'intentionnalité de ses productions. Plus tard, toujours grâce aux échanges avec l'adulte, l'enfant va découvrir qu'il peut agir sur l'autre et faire agir l'autre par le biais de ses productions. Il découvre au fur et à mesure les règles qui régissent la langue ainsi que les possibilités d'action qu'offre la diversité des actes de langage. Il faut attendre l'entrée dans le stage des opérations concrètes pour que les habiletés discursives et métapragmatiques fassent leur apparition et donnent la possibilité à l'enfant de produire des énoncés cohérents et pertinents face à une situation. Tout ce cheminement va offrir au jeune adolescent la possibilité de se détacher du sens premier du message pour s'intéresser à son sens figuré (non-littéral). Pour cela, le jeune adulte devra être en mesure de réaliser des inférences. Cela demande une relative connaissance du monde (et donc des scripts), une mémoire à long terme et à court terme efficace, une bonne représentation mentale ainsi que des capacités de généralisation. De plus, il faut être en capacité d'appréhender les intentions, les désirs d'autrui.

3. Surdité et pragmatique

3.1. Effets de la surdité

La surdité, comme toute privation sensorielle, entraîne des répercussions sur le développement de l'enfant. En modifiant la perception du monde qui l'entoure, elle engendre notamment une certaine limitation de la compréhension orale. Pour Monfort (2006), les difficultés pragmatiques des enfants et adolescents sourds se situent au niveau de l'acquisition des formes sociales et culturelles ainsi que sur le plan de leur bon usage lors de leurs interactions avec les entendants.

3.1.1. Le développement de l'attention conjointe

Le développement de l'attention conjointe requiert une alternance du regard entre l'objet et l'adulte. Il est important que l'attention soit portée à la fois sur les signes et sur la situation afin d'avoir une attention commune sur le même référent. L'enfant sourd pourra difficilement «*associer la vue du référent et la réception d'un message*» (Monfort, 1989, p. 26). Il pourra soit manipuler un objet, soit regarder sa mère. Il a moins la possibilité d'établir des redondances entre ce qu'il voit et ce qu'il peut entendre par rapport à un enfant entendant.

Le contact visuel est indispensable «*or* [les informations visuelles] *ne permettent pas de capter tout ce dont on a besoin pour se développer. Il faut donc une guidance parentale, une éducation précoce et un appareillage judicieux*» (Sadek-Khalil, 1997, p. 40). Pour l'enfant sourd et son entourage, l'aptitude à gérer une conversation (initiation, interruption, changement de sujet, clôture) n'est pas spontanée[2], elle ne peut pas se fonder uniquement sur les échanges visuels. Il faudra qu'elle puisse prendre appui sur d'autres éléments (gestuels, auditifs…).

Deleau et Le Maner-Idrissi (2005) relèvent des difficultés dans l'organisation des interactions précoces, en particulier au niveau de «la dépendance interactionnelle», c'est-à-dire, la prise de tour dans les dyades mère entendante-enfant sourd. Elles mettent en avant le fait que les interventions des mères entendantes sont souvent maladroites: en effet, elles ne prennent pas en compte ce sur quoi le bébé porte déjà son attention et elles utilisent moins les pauses attentionnelles pour que leur message soit dans le champ visuel de l'enfant. L'attention conjointe a donc du mal à se mettre en place dans les dyades parents entendants-enfant sourd puisque son développement dépend de l'adaptation de l'entourage de l'enfant à la surdité.

[2] Notes personnelles de cours: MAEDER C., langage et surdité, 2ème année de licence, 2006-2007, Nancy 2

3.1.2. Le développement de la théorie de l'esprit

Dans leur étude, Chainet-Terrisse *et al.* (2011) constatent un retard au niveau de l'acquisition de la théorie de l'esprit de 2 ans et demi des enfants implantés sur les enfants normo-entendants. Plusieurs auteurs s'accordent pour expliquer ce retard. Il serait principalement dû à un manque d'accès à des conversations traitant les états mentaux d'autrui (Deleau et Le Maner-Idrissi, 2005 ; Peterson et Siegal (in Hage et al., 2006) ; Chainet-Terrisse *et al.,* 2011). Courtin et Melot (2006, p. 177) évoquent le fait que les conversations se font sur «*l'ici et maintenant plutôt que sur des entités abstraites ou inobservables – mentales*». Selon les travaux de Scott *et al*. (1999, in Deleau et Le Maner-Idrissi, 2005), les enfants sourds ont des difficultés pour attribuer des états mentaux à autrui et pour déduire les désirs d'une personne. Pour eux, c'est l'inférence qui poserait problème chez l'enfant sourd: il aurait des difficultés à mettre en relation l'orientation du regard et l'état mental d'autrui. Chainet-Terrisse et al. (2011) constatent une difficulté de généralisation des états mentaux due à un manque de diversification des situations vécues par l'enfant ou induites par l'adulte. Ces auteurs concluent que l'émergence de la théorie de l'esprit se fait à 6 ans chez les enfants sourds.

3.1.3. Les interactions verbales enfant sourd/parents entendants

L'enfant sourd va vocaliser comme un enfant entendant jusqu'à ses 6 mois. Au-delà, en l'absence d'un appareillage, comme il n'a pas de feed-back auditif sur ses productions, ses vocalisations s'appauvrissent. Face à cela, le parent entre moins en interaction avec son enfant. Le dialogue entre parents et enfant sourd ne s'établit alors pas naturellement. Les interactions précoces sont donc perturbées. Ainsi, l'enfant sourd n'est pas placé en tant qu'interlocuteur.

Sans en avoir conscience, les parents entendants d'enfant sourd ne se comportent pas de la même façon qu'avec un enfant entendant. Les échanges sont moins nombreux, les phrases sont moins longues et le vocabulaire utilisé est plus simple. Ils se réfèrent exclusivement au contexte immédiat: on parle de ce qui est présent. Les productions utilisent toujours le même type d'énoncés: beaucoup d'impératives et peu d'interrogatives. L'intonation est modifiée. L'enfant est donc peu sollicité.

La phase d'annonce du diagnostic n'est pas toujours facile à vivre pour les parents. Ils passent en général par plusieurs phases avant l'acceptation de la surdité. Cette période freine les interactions entre le bébé et l'adulte[3]. La réception de la parole par l'enfant sourd est plus

[3] Notes personnelles de cours: MAEDER C., langage et surdité, 2ème année de licence, 2006-2007, Nancy 2

ou moins altérée selon son degré de surdité. L'enfant atteint de surdité sévère ou profonde ne peut pas s'imprégner spontanément de la langue orale. Il évolue dans un bain de langage insuffisant, l'univers sonore environnant ne lui étant pas toujours accessible. Il ne peut pas prendre exemple sur les productions de ses proches et il n'est alors pas en mesure de construire son propre langage. «*Le vocabulaire et, surtout, la syntaxe restent fréquemment incomplets en partie du fait que les entendants n'offrent à l'enfant sourd, souvent qu'un langage réduit et simplifié où n'apparaissent que très peu l'argot, les formules elliptiques ou allusives, les jeux de mots ou les métaphores. En cherchant à être compris, l'entendant, malgré lui, appauvrit son discours et ne fournit qu'une image restreinte de la langue orale quotidienne*» (Monfort, 2007, p. 73).

3.1.4. La dynamique de l'échange mère/enfant sourd

Le langage que la mère entendante adresse à l'enfant sourd peut être discuté. Selon Hélias & Co. (1992, p. 568), leur communication est «*souvent qualifiée de contrôlante*». On observe que les mères entendantes sont dans un objectif de captage de l'attention de l'enfant dans le but de lui enseigner le langage. Ceci est corrélé par le fait qu'elles imposent les sujets de conversation au lieu de suivre les centres d'intérêt de l'enfant, qu'elles essaient d'attirer l'attention vers elles-mêmes et leurs propres activités et qu'elles utilisent plus d'impératives. De plus, le langage adressé par la mère entendante ne permet pas à l'enfant sourd de se placer en tant qu'interlocuteur puisque la mère lui laisse peu de temps pour initier le dialogue, qu'elle ignore les initiatives de l'enfant, qu'elle interrompt fréquemment la parole de l'enfant et qu'elle n'accepte pas ou ignore les réponses différentes (bien que satisfaisantes) de celles attendues. Le discours de la mère tend à être monologique (Spencer, 1990, in Hélias *et al.,* 1992), elle produit plus d'émissions verbales par minute qu'une mère entendante, elle réalise moins d'imitations des lallations de l'enfant, moins de commentaires, moins d'expansions, ce qui n'encourage pas la poursuite de la conversation par l'enfant. Elle utilise fréquemment des questions fermées au détriment des demandes de clarification, des questions indirectes et des questions pour vérifier que l'enfant a compris. Son langage est simplifié lexicalement et syntaxiquement et la longueur moyenne des énoncés est trop brève.

Les études de Lederberg et Everhart (2000), de Nicholas (2003) et de Jeanes (2001) in Deleau et Le Maner-Idrissi (2005) permettent de tirer plusieurs conclusions des effets de la surdité sur la communication de l'enfant sourd:

- Les enfants sourds questionnent peu et font peu de requêtes de clarifications lorsqu'ils n'ont pas compris,

- Il y a un retard au niveau de certaines fonctions informatives du langage: les assertions, les questions et les réponses,
- Les enfants sourds prennent moins en compte les requêtes de leur partenaire,
- Les enfants sourds adressent plus de directives à leur mère,
- La surdité désorganise le fonctionnement du dialogue mais elle ne crée pas de défaillance au niveau des fonctions de base (introduire un thème, répondre à une sollicitation).

Les effets de la surdité sont donc réciproques: sur la communication de l'enfant sourd et sur la communication de la mère.

Les déficients auditifs ne peuvent pas accéder à toutes les formes de situations langagières (Monfort et Juarez, 2003 in Monfort, Juarez, Monfort-Juarez, 2006). De ce fait, ils ont seulement accès au registre que l'adulte leur transmet. Ils ne peuvent pas se rendre compte que les personnes changent leur façon de parler selon leur interlocuteur. Ils n'ont donc pas un accès facile à la variabilité des registres de langue. On est face à un appauvrissement des registres. De la même façon, ils accèdent plus difficilement aux différents actes de langage: la promesse, l'ordre, la question… ne sont pas de l'ordre du visible. Ils sont dépendants de l'intonation. C'est pourquoi, on retrouve souvent un langage «*brusque, rigide, peu nuancé*» chez l'adolescent sourd (Monfort, Juarez, Monfort-Juarez, 2006). L'ajustement du registre à la situation ou au statut de l'interlocuteur pose un réel problème à l'enfant et à l'adolescent sourd du fait d'un accès limité à des modèles variés (Hage, Charlier, Leybaert, 2006).

3.1.5. Un apprentissage explicite

Ce qui différencie les enfants entendants des enfants sourds, c'est que dans le premier cas, on est face à une évolution spontanée de l'acquisition de la langue alors que dans le second, on est dans un processus d'enseignement. Comme le font remarquer Monfort, Juarez et Monfort-Juarez (2006), les adolescents sourds utilisent parfois des mots inopportuns dans certaines situations. Ils prennent l'exemple de D., un élève sourd intelligent et très bien élevé qui utilise un mot grossier en classe. L'enfant sourd doit apprendre les usages des mots de la langue, il faut expliciter le fait qu'il peut utiliser certains mots avec ses pairs mais pas avec les adultes. Selon eux, les enfants ayant des difficultés pragmatiques du langage (comme c'est le cas chez les enfants sourds) ont une faible possibilité d'apprentissage par imprégnation.

Grâce à un bon niveau de lecture, l'adolescent sourd pourra enrichir son expression. Cependant, il utilise un langage plaqué à celui de l'écrit puisqu'il n'a pas de retour sur le langage oral de son entourage. Il a alors peu l'occasion de comparer le langage écrit et le langage oral et de se rendre compte que ceux-ci sont différents. Il ne fait pas usage réel du langage.

3.2. Comment qualifier les difficultés pragmatiques chez le sujet sourd?

Nous nous questionnons sur les difficultés pragmatiques de l'adolescent sourd. Sont-elles de l'ordre du retard ou du trouble? Sont-elles le reflet d'un trouble spécifique à la surdité ou sont-elles secondaires à cette surdité?

3.2.1. Retard ou trouble?

Selon Hage, Charlier et Leybaert (2006), les enfants sourds auraient un retard d'acquisition des habiletés pragmatiques. Ils développeraient les mêmes fonctions que les enfants entendants. Ils seraient autant capables que les entendants de tenir compte du contexte et des intentions de leur interlocuteur mais pas au même âge. Il s'agirait donc d'un décalage chronologique, dû à un manque de bain de langage spontané et naturel et à une limitation de l'expérience conversationnelle, qui pourrait être comblé grâce à une rééducation, et non un trouble durable et permanent.

3.2.2. Difficultés primaires ou secondaires?

Pour Monfort (2006, p. 157), «*chez l'enfant sourd prélinguistique, les difficultés pragmatiques pourraient être secondaires à une pauvreté de stimulation sociale ou du langage dont il dispose*». D'autres auteurs encore (Chainet-Terrisse *et al.*, 2011) vont dans le sens d'un trouble secondaire: les difficultés pragmatiques seraient dues à une insuffisance de diversité d'interactions et de mises en situations. Ces auteurs exposent que cela n'est pas la déficience auditive directement qui est en cause dans le retard. Le retard serait plutôt dû aux conséquences de l'annonce de la surdité sur l'entourage. Les échanges mère entendante-enfant sourd sont moins nombreux et établis sur une modalité qui ne permet pas à l'enfant d'accéder pleinement ni à l'attention conjointe, ni à l'évocation, ni à l'explication des états mentaux.

Cependant, comme le fait remarquer Monfort, (2006, p.157), la pragmatique doit se développer précocement aux risques de «*désordres irréversibles*». En effet, les adolescents et les adultes sourds ont un développement de la communication et du langage retardé, ce qui

entraîne des difficultés reflétant une construction inadéquate des habiletés pragmatiques. De ce point de vue, on peut les considérer comme primaires.

Une étude intéressante

Selon Iran-Nejad et al. (1981), la surdité prive l'enfant de certaines expériences requises pour maîtriser la langue parlée et les emplois non littéraux. Les limitations sont ressenties aussi bien au niveau qualitatif que quantitatif. Pour mener leur étude, les auteurs énoncent plusieurs hypothèses.

- Hypothèse 1 : La compréhension du langage non-littéral fait appel à des processus cognitifs différents de ceux utilisés pour la compréhension du langage littéral. Si ces processus étaient absents ou retardés chez les enfants sourds mais pas chez les enfants entendants, nous pourrions alors parler de **déficience spécifique**.
- Hypothèse 2 : L'incapacité de l'enfant sourd à maîtriser les usages métaphoriques du langage comme leurs pairs entendants, pourrait être due à d'autres causes remédiables. Le langage métaphorique nécessite un certain nombre et une certaine diversité d'expériences pour arriver à une bonne compréhension. La surdité, entraînant une réduction générale des expériences avec la langue parlée prive l'enfant d'une exposition fréquente à celle-ci (dont les enfants entendants bénéficient). Par conséquent, les enfants sourds mettent plus de temps à atteindre un niveau de performance égal à leurs pairs entendants. Dans ce cas, **il n'est pas question de déficience spécifique** : la performance de l'enfant s'améliore avec un entraînement approprié.

Les résultats de cette étude sont incompatibles avec le point de vue d'une déficience spécifique. Si nous généralisons, cela suggère que plus d'expériences avec le langage métaphorique permettent d'améliorer la compréhension non-littérale spontanée des enfants sourds.

→ Notre mémoire part de cette dernière hypothèse : créer un outil permettant de travailler les habiletés pragmatiques et les aspects non littéraux du langage. Si la personne sourde est nettement moins exposée à la langue parlée que la personne entendante, alors elle sera inévitablement moins exposée à ses usages non littéraux.

3.3. Surdité et langage non-littéral

La déficience auditive entraîne des perturbations au niveau de la compréhension du langage non-littéral. Comme nous l'avons déjà développé, plusieurs facteurs entrent en jeu dans la compréhension du langage non-littéral:

- Les capacités langagières,
- La prise en compte du contexte et de l'intonation,
- L'aptitude à attribuer des intentions à autrui: la théorie de l'esprit,
- L'aptitude à réaliser des inférences et à saisir l'implicite.

3.3.1. Les capacités langagières

Plusieurs auteurs mettent en lien compréhension du langage non-littéral et capacités langagières:

- Juarez-Sanchez (2005) explique que «*même si les difficultés expressives occupent souvent le premier plan des préoccupations des parents d'enfants sourds, […] ce sont des limitations de compréhension verbale qui ont toujours fortement handicapé les personnes qui ne jouissent pas d'une audition normale*».
- Eschbach (1998) s'intéresse aux stratégies de compréhension des expressions imagées par l'enfant sourd. Elle rend compte des difficultés de l'enfant sourd face au langage imagé: les enfants sourds sont conscients de la dimension piège que représentent les idiomes mais ils ne parviennent pas à en donner le sens exact. C'est donc parce que l'enfant n'a jamais rencontré l'expression, qu'il n'en connait pas le sens. Elle cite la conclusion de l'étude de Forner et Millet (1998, p. 54): «*l'enfant sourd a des difficultés de compréhension des expressions imagées qui résultent de sa compétence linguistique. Ces expressions demeurent souvent étrangères à son univers linguistique*».
- L'étude d'Iran-Nejad et al. (1981) démontre la tendance des enfants sourds à interpréter littéralement les expressions idiomatiques. Selon eux, de nombreux chercheurs et éducateurs, concernés par le développement du langage des personnes sourdes, croient que les enfants sourds ont un problème particulier pour comprendre les métaphores ainsi que les autres emplois figurés du langage. Ils citent l'exemple de Blackwell *et al.* (1978, in Iran-Nejad *et al.*, 1981) postulant que, pour les adolescents sourds, soit le sens de l'énoncé est littéral, soit l'énoncé est absurde et donc dénué de sens.

3.3.2. Le contexte et l'intonation

Nous avons exposé que la compréhension du langage imagé est en lien avec le contexte et l'intonation. Or, la déficience auditive entraîne un appauvrissement de l'environnement sonore, l'enfant sourd ne sera donc pas aussi sensible à l'intonation qu'un enfant normo-entendant. De plus, la surdité provoque une réduction de l'aptitude à prendre en compte le contexte lors d'une interaction puisque la personne malentendante se concentre plus sur la personne qui parle que sur l'environnement.

3.3.3. Les capacités inférentielles et l'implicite

Nous avons vu précédemment que la compréhension du langage non-littéral est liée aux capacités inférentielles, et plus précisément à la capacité à saisir l'implicite d'un énoncé. Monfort (2005) décrit une interprétation littérale du message (l'enfant ne tient pas compte de l'intention implicite de l'interlocuteur) et des difficultés à comprendre le second degré (ironie, métaphore..). En effet, pour interpréter un message, la personne sourde doit d'abord saisir l'énoncé littéral. Elle va donc mobiliser une grande partie de son attention sur la réception du message. Cependant, la compréhension du message requiert, dans un second temps, un traitement inférentiel. La personne malentendante est moins disponible pour cette deuxième étape et l'interprétation du message s'en trouve entravée.

Par ailleurs, le manque des connaissances partagées, d'expériences et de vécu explique également les difficultés des malentendants à réaliser des inférences et à saisir l'implicite du langage.

3.3.4. La théorie de l'esprit

Boutard, Guillon et Charlois (2010) mettent en relation la compréhension du langage élaboré et l'aptitude à prêter à autrui une intention. Pour elles, la compréhension du langage élaboré «*nécessite des aptitudes de lecture mentale et l'accès à la pensée opératoire formelle*» (p. 14). Or, nous avons déjà évoqué le fait que le développement de la théorie de l'esprit était retardé chez les enfants sourds. La compréhension du langage élaboré sera alors elle-même au moins retardée.

Pour conclure, nous avons vu que la surdité a des conséquences sur le développement langagier de l'enfant et sur ses compétences pragmatiques. En effet, dès son plus jeune âge, les échanges parents/enfant sont appauvris (quantitativement et qualitativement). Cet appauvrissement entraîne un retard chez l'enfant sourd tant du point de vue de ses capacités langagières, que sur sa prise en compte du contexte et de l'intonation. Il aura également des difficultés à attribuer des intentions à autrui, à réaliser des inférences et à saisir l'implicite. Les difficultés seraient secondaires à ce manque d'expériences et il ne serait alors pas question de déficience spécifique. Un travail au niveau des habiletés pragmatiques pourrait donc entraîner l'adolescent à mieux saisir tous les facteurs entrant en jeu dans la compréhension du langage non-littéral.

DEMARCHE METHODOLOGIQUE

1. Problématique, buts et hypothèses de travail

1.1. Problématique

La pragmatique examine le langage en situation. Les habiletés pragmatiques, définies précédemment, permettent l'ajustement des productions en vue des particularités de la situation. Cet ajustement se réalise par des choix convenables de forme, de contenu et d'intention.

Une personne déficiente auditive n'a pas un accès direct à des modèles de communication diversifiés. Le langage perçu par une personne malentendante est celui qu'on lui adresse de façon directe: il est transformé, simplifié. Par conséquent, une personne malentendante a moins de modèles de communication à sa disposition. Cela a un retentissement sur sa communication: une personne sourde ne peut s'y entraîner de manière appropriée que dans un nombre restreint de situations.

Néanmoins, grâce aux avancées technologiques de l'appareillage et de l'implantation cochléaire, la perception auditive est améliorée. Les personnes déficientes auditives ont alors un meilleur accès au monde sonore environnant et acquièrent une langue orale plus aisément. Toutefois, nos rencontres avec les adolescents sourds et les orthophonistes travaillant avec eux témoignent d'une persistance des difficultés pragmatiques chez les enfants ainsi que chez les adolescents sourds. L'utilisation de la langue n'est pas toujours bien ajustée, les registres de langue sont peu nuancés, le langage reste « plaqué », littéraire et n'est pas toujours approprié. Ainsi, notre intérêt s'est porté sur la communication verbale chez l'enfant déficient auditif. Notre questionnement de départ part du constat que les adolescents sourds ont des difficultés au niveau des habiletés pragmatiques, et particulièrement, au niveau de la compréhension du langage non-littéral du fait de leur manque de connaissances partagées et d'expériences diversifiées.

Très peu d'études ont été réalisées sur la compréhension de ce langage non littéral. Aucune base de données dans ce domaine chez les adolescents sourds, n'existe à notre connaissance.

Notre projet s'inscrit dans la problématique suivante: ***Comment enrichir les habiletés pragmatiques et la manipulation du langage non-littéral chez l'adolescent déficient auditif en situation de communication?***

1.2. But et objectifs

Le but final est d'aider les adolescents déficients auditifs à mieux gérer une conversation, à cerner la compréhension des aspects non-littéraux du langage oral dans les interactions quotidiennes et à ajuster leurs productions. Nous voulons amener l'adolescent malentendant à être plus adapté dans sa communication au quotidien.

Notre premier objectif est de travailler la **manipulation des aspects non-littéraux du langage, c'est-à-dire, les expressions idiomatiques, les demandes indirectes, les implicatures conversationnelles et l'ironie**. Ces aspects du langage font appel au contenu implicite des inférences. Ici, le **versant réceptif** (la compréhension) du langage non-littéral est entraîné.

Notre second objectif est de l'aider à **prendre en compte le contexte afin de s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication**: nous voulons amener le jeune adulte à être attentif aux intentions de l'interlocuteur, c'est-à-dire, à avoir une compréhension plus fine des énoncés, afin qu'il ajuste ses productions, qu'il utilise un registre de langue adapté, qu'il fournisse des informations adéquates. Ici, le **versant expressif** (l'expression) est travaillé.

1.3. Hypothèses de travail

Pour rappel, l'étude développée par Iran-Nejad *et al.* (1981) suggère que plus d'expériences avec le langage métaphorique permettrait d'amener les enfants sourds à rechercher davantage une interprétation non littérale.

Notre questionnement nous amène à formuler l'hypothèse suivante: **les mises en situation permettent d'améliorer les habiletés pragmatiques et la manipulation du langage non-littéral chez l'adolescent sourd**. Pour tenter de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse principale, nous avons développé des hypothèses secondaires concernant:

- **L'adaptation au contexte**: l'adolescent s'appuie sur le contexte de la situation pour adapter son langage.

- **La compréhension de l'aspect non-littéral de la situation:** le jeune adulte réalise l'inférence adéquate afin de comprendre l'acte de langage non-littéral.

- **La décentration:** l'adolescent peut se décentrer pour se projeter dans la situation proposée.

- **La capacité à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui:** le jeune adulte émet des hypothèses sur l'état d'esprit de son interlocuteur. Il attribue des intentions à autrui.

- **La capacité à défendre un point de vue et à argumenter une position:** La situation proposée est significative pour l'adolescent. Elle est suffisamment opposée aux idées communes des jeunes adultes pour que ceux-ci «sentent» qu'ils doivent défendre leurs positions et développer une argumentation.

- **La zone proximale de développement:** La situation proposée permet d'améliorer les compétences de l'adolescent. Par des interrogations, des demandes de clarification, en divisant les tâches demandées, nous allons agir sur les compétences de l'adolescent. Nous pouvons l'amener à réussir des tâches échouées en temps normal.

2. Méthodologie

2.1. Population

2.1.1. Critères d'inclusion

- Adolescent âgé de 15 à 20 ans: période de la fin de l'adolescence, du passage à l'âge adulte.
- Adolescent porteur d'une surdité pré ou péri linguale ou congénitale de type moyenne, sévère ou profonde.
- Adolescent déficient auditif oralisant.

2.1.2. Critères d'exclusion

- Adolescent déficient auditif utilisant uniquement la langue des signes française comme moyen de communication, n'oralisant pas puisque notre projet porte sur la communication orale.
- Adolescent déficient auditif ayant des troubles associés à la surdité de type visuel, cognitif et/ou moteur afin d'éviter les pluri-handicaps.
- Adolescent déficient auditif dans un milieu oral bilingue.

2.1.3. Présentation de la population

Afin de constituer notre population, nous avons contacté des orthophonistes des Vosges, de Meurthe-et-Moselle et de Haute-Saône afin de savoir s'ils suivaient ou avaient suivi des adolescents déficients auditifs en rééducation. Nous avons rédigé une lettre à l'attention des parents des jeunes adultes et une, à l'attention des adolescents (annexes 1 et 2) afin de prendre contact avec eux. Cela nous a permis de rencontrer six adolescents (deux filles et quatre garçons), âgés de 14 ans 6 mois à 20 ans 1 mois.

A notre connaissance, aucun matériel visant à travailler les aspects non-littéraux du langage des jeunes adultes sourds de plus de 15 ans n'existe à ce jour. A cet âge, l'adolescent a des contacts avec des interlocuteurs de statut et d'âge différent et vit des situations sociales variées. C'est un âge charnière: il n'est plus un enfant, pas encore un adulte: il entre dans l'âge adulte où il va devoir prendre des responsabilités, faire face à des situations inconnues et devenir autonome.

	Sexe	Date de naissance-âge	Scolarité	Surdité	Orthophonie
L.	F	06/10/1997 – 14 ans 6 mois	4° - classe spéciale sourds IJS la Malgrange	Surdité congénitale bilatérale profonde Diagnostic à 6 mois → Appareillage bilatéral.	Suivi depuis l'âge de 6 mois. Maintenant, 1 fois par semaine à L'IJS de la Malgrange.
Su.	M	26/04/96 – 16 ans 1 mois	4° - classe spéciale sourds IJS la Malgrange 2 CP	Surdité congénitale bilatérale sévère Diagnostic et appareillage bilatéral à 2 ans.	Suivi orthophonique 2 fois par semaine.
Sa.	F	19/05/1995 – 16 ans 11 mois	1ère Economique et Sociale Etablissement général	Surdité congénitale bilatérale Moyenne, limite sévère Diagnostic à 3 ans → Appareillage bilatéral	Plus de suivi depuis la 3ème Avant suivi en libéral
I.	M	20/06/1994 – 17 ans 10 mois	En 2nde pro Il a redoublé 2 fois (CM + 4ème) Il a toujours été à l'école ordinaire. AVS.	Surdité congénitale bilatérale sévère Diagnostic à 1 an → appareillage bilatéral	Suivi orthophonique depuis l'âge de 15 mois.
C.	M	23/01/1994 – 18 ans 3 mois	En 2nde pro Moyenne: 10,5/20 AVS. Collège: ULIS.	Surdité congénitale bilatéral partielle de transmission Profonde. Diagnostic à 4 ans → appareillage bilatéral en 1997	Suivi orthophonique depuis 1997.
F.	M	29/03/1992 – 20 ans 1 mois	IUT Charlemagne – DUT GEA (Gestion des entreprises et des administrations)	Surdité congénitale, de perception profonde d'un côté, sévère de l'autre. Diagnostic à 1an ½ → appareillage bilatéral. Depuis 2006: implant cochléaire unilatéral	Suivi orthophonique depuis l'âge de 1 an ½. Puis, suivi depuis 2006 une fois/an pour un bilan post-implant.

2.2. Comment aider l'adolescent malentendant à être plus performant?

2.2.1. L'utilisation de mises en situation

Nous avons choisi de travailler les habiletés pragmatiques et le langage non-littéral par le biais de mises en situation. C'est une «*technique permettant de placer une personne ou un groupe de personnes dans un contexte visant à simuler une situation précise. La mise en situation a généralement un objectif pédagogique ou d'évaluation*»[4]. C'est un bon moyen pour stimuler l'imagination, la connaissance du monde et les scripts.

Par «mise en situation», nous n'entendons pas exclusivement des scènes où nous devons jouer un rôle. Notre volonté est que l'adolescent se projette dans un contexte donné et qu'il soit mis face à des scénarios plus ou moins familiers. L'occasion lui sera donnée de s'approprier les conditions et les enjeux des situations afin d'améliorer sa spontanéité et son adaptation au cours d'échanges réels.

Selon Monfort, Monfort-Juarez et Juarez (2005), les scénarios interactifs sont un bon moyen pour entraîner la théorie de l'esprit. Ils suivent un canevas et l'adulte interroge le patient sur les émotions et les intentions des personnages. L'orthophoniste peut également réaliser une analyse pragmatique explicite en demandant de commenter les situations: Pourquoi ce personnage fait-il cela? Pourquoi ce personnage dit-il cela? Que va-t-il faire ensuite?

2.2.2. Etre un bon étayeur

Vygotski (in Dardier, 2004, p. 61) considère que «*le développement des fonctions supérieures chez l'enfant s'effectue en interaction avec autrui (...). L'enfant est initialement dans une position de novice et les apprentissages s'effectuent grâce à la médiation d'un adulte expert (...). Peu à peu, l'enfant devient capable de réaliser des choses sans l'aide de l'adulte*».

Pour Vygotski (1985), l'enfant peut échouer à une tâche lorsqu'il la réalise seul, mais peut la réussir avec l'aide d'un adulte. La **zone proximale de développement** est déterminée par le décalage entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'un adulte. Bruner (1984 in Dardier, 2004) qualifie l'action de l'adulte, d'**étayage**.

[4] Source: http://fr.wikipedia.org/wiki/Mise_en_situation

Dans notre travail, il est important que nous nous placions en tant qu'adulte étayant afin de pouvoir aider les adolescents déficients auditifs à progresser. Pour réaliser un bon étayage, il est nécessaire de favoriser des techniques plus formelles et plus explicites y compris pour l'interprétation des intentions et du contexte. On peut, par ailleurs, simplifier la tâche ou la diviser en étapes intermédiaires. Il faut veiller à se positionner dans la zone proximale de développement du jeune: anticiper l'erreur ou le déficit de l'enfant afin de s'ajuster à son niveau avant qu'il ne soit en échec. A l'inverse, nous ne devons pas proposer des tâches trop aisées au risque que cela soit trop facile et que cela ne permette pas à l'adolescent de s'améliorer.

2.2.3. L'environnement

Il sera primordial que les temps d'expérimentation se déroulent dans une ambiance calme, stable et sereine. Nous éviterons au maximum que l'adolescent se sente mal à l'aise ou intimidé. Nous nous placerons en face à face avec celui-ci, à sa hauteur en veillant à ne pas être à contre-jour afin de ne pas empêcher la lecture labiale.

2.2.4. Pourquoi un jeu ?

En orthophonie, le jeu est un outil de rééducation très utilisé. Il s'avère être un excellent support pédagogique et rééducatif: c'est un moyen d'apprendre hors du cadre scolaire habituel. Les dimensions de plaisir et de compétition, véritables moteurs pour apprendre sans fournir d'effort conscient, sont introduites par le jeu. La situation de jeu permet l'entraînement des habiletés pragmatiques de base. Le joueur doit entrer dans un système de conventions: il doit accepter les règles imposées et respecter l'alternance des rôles. Ainsi, le jeu permet de rester dans un cadre protégé: les enjeux sont moindres et les événements vécus ont moins d'impact. Le joueur peut expérimenter le plaisir, l'émotion, la surprise mais aussi la difficulté, le conflit ou les blocages. Le jeu laisse la place aux erreurs, aux retours en arrière, aux décryptages des situations, à la prise de conscience des erreurs et aux améliorations.

2.3. La création du matériel

2.3.1. Le support

Avant de créer notre matériel, nous avons rencontré quatre adolescents afin de confronter la théorie à la population étudiée. Nous avons cherché à savoir si le langage non-littéral (expressions idiomatiques, implicatures conversationnelles, demandes indirectes et ironie) est un aspect du langage compliqué à cerner pour les adolescents malentendants.

Tous les adolescents rencontrés ont préféré un matériel sous forme de plateau (annexe 5). De plus, nous voulons que ce matériel soit ludique, attrayant et proche de la réalité pour que les jeunes adultes puissent faire des liens entre ce qu'ils auront expérimenté dans le jeu et les situations de communication quotidiennes.

2.3.1. La durée de jeu

La durée d'une séance orthophonique pour « *Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire* »[5] est de 45 minutes. La durée idéale du jeu est de 30 minutes: il reste ainsi 15 minutes pour parler des difficultés rencontrées pendant le jeu. De plus, la durée de 30 minutes permet d'utiliser le matériel avec d'autres adolescents ayant des troubles de la pragmatique. Cependant, le jeu peut être utilisé sur plusieurs séances: il suffit alors de noter au dos du passeport où la partie a été interrompue.

[5] Nomenclature des actes orthophoniques

2.3.2. Les règles du jeu

Les règles du jeu sont simples afin qu'elles soient rapidement assimilées et comprises par les adolescents. Nous ne voulions pas que l'explication et la compréhension des règles ne prennent trop de temps (annexe 8). Nous avons pris exemple sur le jeu Trivial Pursuit ® pour les règles du jeu. Au lieu d'utiliser des camemberts, nous avons créé des passeports.

Chaque thème est représenté sur le passeport, le joueur met une croix dans la case correspondante lorsqu'il répond correctement à une question.

2.3.3. Les cartes du jeu

Le jeu est composé de cartes de quatre couleurs différentes: chaque couleur correspondant à un thème (cf. 2.3.3.). Chaque thème compte une vingtaine de cartes.

Les axes de travail (les demandes indirectes, les implicatures conversationnelles, l'ironie et les expressions idiomatiques) sont répartis dans ces quatre thèmes. Nous avons choisi de ne pas «ranger» les cartes par axe de travail afin que le jeune ne puisse pas s'habituer à une façon de penser. Ainsi, nous évitons un phénomène d'habituation aux situations.

2.3.4. Les thèmes abordés

La première rencontre a permis de cerner les centres d'intérêts des adolescents afin de cibler notre matériel. En effet, nous voulions que les adolescents rencontrés soient acteurs dans la création du jeu et que les thèmes abordés soient au plus près de leurs préoccupations de jeunes adultes. Une liste de thèmes en lien avec le fait de devenir adulte, responsable a été présentée aux adolescents. Ils ont pu donner leurs avis sur les étapes importantes de cet âge charnière d'entrée dans la vie adulte.

Pour toi, devenir adulte, ça passe par:

- ☐ Passer un entretien pour un travail, un stage…
- ☐ Passer son code, son permis de conduire
- ☐ Avoir un compte en banque avec une carte de retrait, gérer son argent, avoir de l'argent de poche
- ☐ Avoir son propre appartement
- ☐ Avoir des responsabilités, par exemple: garder des enfants, aller faire les courses…
- ☐ Passer un examen (bac, brevet, BEP, CAP…)
- ☐ Organiser une fête, une sortie entre amis
- ☐ Gérer ses papiers administratifs: relevés de compte, papiers de sécurité sociale
- ☐ Faire des démarches administratives, remplir des papiers (demande de carte ZAP, remplir les papiers de scolarité de l'école…)
- ☐ Prendre rendez-vous chez le médecin
- ☐ Aller chercher ses médicaments à la pharmacie

Grâce aux recherches théoriques, en nous intéressant aux matériels déjà existants et au vu des données recueillies lors de la première rencontre, nous avons sélectionné et regroupé les items proposés ci-dessus en quatre thèmes qui nous ont paru les plus pertinents. Ce choix doit permettre d'apprécier l'adaptation à la situation et l'utilisation d'un type de langage ainsi qu'un vocabulaire adapté à celle-ci. Chaque thème propose des mises en situation avec des personnes de statut social différent:

- La discussion avec un **directeur d'entreprise** (entretien) pour obtenir un stage ou un emploi. Ce thème permet d'apprécier l'adaptation de l'adolescent à une personne inconnue. Le statut du directeur est supérieur à celui de l'adolescent, puisque le patron a un niveau hiérarchique plus élevé. De plus, il est plus âgé que l'adolescent. Le jeune adulte doit utiliser un registre de langue courant, voire soutenu.
- La discussion avec un **professeur**, personne qui est connue mais pas intime, avec qui les discussions privées sont peu familières. Le statut du professeur est également supérieur à celui de l'adolescent, puisqu'il est aussi de niveau hiérarchique plus élevé et est plus âgé. Ainsi, le jeune doit utiliser un langage élaboré, un registre de langue courant, voire soutenu.
- La discussion avec les **parents**, ce thème regroupe des notions comme l'argent, les sorties… Le jeune doit être en mesure d'argumenter sa position ou ses envies afin de convaincre ses parents. Le statut des parents est aussi supérieur à celui de l'adolescent, mais seulement par rapport à la relation parents/enfant. Le registre de langue attendu est familier.
- La discussion avec des **amis** permet de mettre l'adolescent dans des situations plus familières. Les rencontres, l'organisation d'une soirée, de sorties entre amis sont abordées. Les statuts, ici, sont équivalents. Un registre familier est attendu.

2.3.5. Le langage non-littéral

Alors que les énoncés littéraux n'ont qu'un seul sens, les énoncés non-littéraux, en ont deux: un sens littéral et un sens non-littéral ou figuré. Nous avons choisi de travailler sur le langage non-littéral, caractérisé par un décalage entre ce qui est exprimé et ce qui est signifié, car il est en corrélation avec les habiletés pragmatiques. En effet, le défaut de transparence de l'énoncé demande un traitement langagier plus complexe ayant recours aux habiletés pragmatiques. De plus, la compréhension du langage non-littéral requiert une prise en compte

des indices contextuels présents au sein d'un énoncé. Le succès de la communication sera tributaire des inférences produites pour repérer la signification réelle du message transmis, au sein d'un contexte d'énonciation donné.

Lors de la première rencontre avec quatre adolescents, nous avons pu vérifier que le langage non-littéral est un élément peu aisé à gérer par le biais d'un questionnaire (annexe 3). Cela nous a permis de cerner la difficulté des items à proposer pour le jeu.

Au sein du jeu, nous avons donc intégré ces quatre éléments du langage non-littéral. Les implicatures conversationnelles et les demandes indirectes ont été regroupées puisque elles sont le plus souvent liées. A cela, nous avons ajouté un cinquième axe de travail que nous avons appelé «A toi de jouer!». Les différents axes de travail abordés dans le jeu sont développés dans cette partie.

2.3.5.1. L'ironie

Forme d'humour consistant à dire le contraire de ce que l'on souhaite faire entendre, l'ironie est très utilisée dans les échanges quotidiens. Associée à des phénomènes de décalage, elle a pour effet de choquer, de faire réagir, de faire réfléchir. Comme nous l'avons développé plus haut, elle est liée au contexte, à l'intonation de la voix et également à l'expression du visage.

Ici, le but est que le jeune adulte puisse distinguer les phrases ironiques de celles dépourvues de second degré, qu'il comprenne l'intention de son interlocuteur. Dans le jeu, l'adolescent devra juger si un énoncé est ironique ou non et justifier sa réponse. Ou encore, il pourra être amené à expliquer en quoi un énoncé est ironique. Il devra alors expliciter les éléments qu'il prend en compte pour dire si oui ou non le locuteur ironise. Par exemple:

> *Le patron regarde ton CV où tu n'as qu'une seule expérience. Il te dit: «Quelle expérience impressionnante!»*
> *Cela peut vouloir dire plusieurs choses. Explique.*

2.3.5.2. Expressions idiomatiques

Elles forment un ensemble si imagé et si vivant du lexique français qu'il est intéressant d'en connaître un certain nombre. Elles ponctuent allègrement la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral. Elles sont couramment utilisées dans la vie de tous les jours. C'est d'ailleurs «*dans les réalités de la vie quotidienne (naissance, amour, travail, mort…) et de vie sociale (…) que les expressions ont leur origine* « (Ashraf et Miannay, 2010, p.14). Pour choisir les

expressions idiomatiques intégrées au jeu, nous avons porté une attention particulière sur certains points :

- **Actualité** : notre souci est de nous inscrire dans la langue parlée actuelle donc nous avons éliminé les expressions trop désuètes comme « être à couteau tiré »… que nous pensons peu utilisées par les adolescents.
- **Fréquence** : il n'existe pas d'étude statistique sur la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques de la langue française à notre connaissance. Nous avons donc choisi les expressions qui nous paraissaient les plus fréquentes et les plus adaptées au langage des adolescents âgés de 15 à 20 ans, expressions que l'adolescent est susceptible de rencontrer dans sa vie quotidienne ou qu'il a déjà pu rencontrer sans les comprendre.
- **Lexique** : il nous a semblé important de choisir des expressions dont le vocabulaire n'était pas trop simple afin d'enrichir le lexique des adolescents.
- **Utilité** : les expressions sélectionnées doivent être utiles pour l'adolescent, c'est-à-dire, qu'il pourrait être susceptible de s'en servir dans sa vie quotidienne.

Ici, le but est de sensibiliser l'adolescent au langage imagé et de l'aider à se détacher d'une compréhension au «pied de la lettre». Dans le jeu, une situation avec l'utilisation d'une expression idiomatique est proposée à l'adolescent. Certaines expressions sont placées en contexte dans le but de faciliter la compréhension. D'autres ne sont pas entourées d'un contexte explicite afin de rester au plus près d'un échange quotidien où l'interlocuteur pourra utiliser une expression idiomatique spontanément, sans contexte facilitateur. L'adolescent doit tenter d'expliquer l'expression. S'il ne trouve pas la signification, trois solutions lui sont proposées dont la bonne réponse, une réponse basée sur la signification littérale de l'expression et une réponse basée sur une signification non-littérale erronée. Par exemple:

Avec contexte:

Tu souhaites ne pas travailler le vendredi après-midi pour des raisons personnelles. Le patron hésite, il te propose de couper la poire en deux. Que veut-il dire et que peut-il te proposer?

- *Il n'est pas d'accord pour que tu ne travailles pas le vendredi après-midi*
- *Il est d'accord pour que tu ne travailles pas le vendredi après-midi*
- *Vous faites un compromis: tu auras ton vendredi après-midi mais tu devras faire tes heures un autre jour*

Sans contexte:

> *Le directeur recherche quelqu'un qui a la tête sur les épaules pour ce travail. Que veut-il dire?*
> - *Tu as des migraines*
> - *Tu te sens bien*
> - *Tu es raisonnable et responsable*

2.3.5.3. Demandes indirectes/implicatures conversationnelles

Ces deux éléments étant souvent liés, nous les avons regroupés. Dans le jeu, une situation est proposée, l'adolescent doit se décentrer afin de se placer dans la situation de communication et déduire ce qu'on lui demande, ce qu'on attend de lui. Il s'agit d'expliquer comment faire face à une situation. Que faire? Que dire ? La capacité à développer une argumentation est exercée. Pour cela, le joueur est placé dans une situation d'opposition lui demandant de défendre sa position. Par exemple:

> *Il est 23h30, tu es en train de jouer à ton jeu vidéo préféré et tu ne peux pas sauvegarder ta partie. Ton père te dit: «Il y a école demain».*
> *Que dis-tu? Que fais-tu?*

2.3.5.4. A toi de jouer

Il s'agit de créer un jeu de rôle, de mettre en situation le jeune adulte. Au-delà du travail sur l'implicite, la politesse, l'adaptation à la situation et à l'interlocuteur, le respect de l'alternance des rôles, le choix du registre de langue et du vocabulaire sont exercés. L'adolescent doit jouer une scène avec l'orthophoniste en prenant en compte les éléments donnés par la situation (contexte, interlocuteur). Cet exercice doit permettre :

- D'entraîner la capacité à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui ainsi que la capacité à se décentrer.
- De stimuler l'imagination d'une scène qui peut être inconnue et la capacité à se projeter dans cette situation.
- D'argumenter, d'engager une réflexion sur des thèmes divers et d'entraîner une prise de position.

Par exemple:

> *Tu passes un entretien d'embauche pour un stage ou pour un travail. Le patron te demande:*
> *«Présentez-vous brièvement.»*

2.3.6. Les modalités visuelle et auditive

La modalité **auditive**: L'accent est mis sur la perception auditive du message. Le patient doit se concentrer uniquement sur l'écoute du message qui lui est adressé. Les scènes seront ainsi jouées sans contact visuel. Par exemple:

> *Le patron trie des dossiers en même temps, il te parle {le joueur se retourne}: «Quelles sont vos motivations pour ce travail?»*

La modalité **visuelle**: L'accent est mis sur la discrimination et l'attention visuelle. Les scènes seront alors jouées en voix chuchotée afin d'amener l'adolescent à avoir recours à la lecture labiale. Par exemple:

> *Le professeur est enrhumé, il a une petite voix. Il te demande {l'orthophoniste chuchote}:*
> *«Quel métier veux-tu faire plus tard et pourquoi?»*

L'introduction de ces 2 modalités doit permettre au jeune adulte de faire des demandes de clarification, de formuler le fait qu'il n'a pas compris ce que l'interlocuteur lui a dit. Le degré de surdité ainsi que le gain prothétique de l'adolescent et sa facilité à saisir l'une ou l'autre des modalités seront pris en compte. Le but n'étant pas de le mettre en échec, s'il s'avère trop compliqué pour un adolescent de comprendre le message sans contact visuel ou avec une voix chuchotée, la situation sera jouée normalement.

Cette option permet de voir si, en étant privé de lecture labiale ou d'audition, les adolescents sont perturbés ou si cela entraîne des réponses moins adaptées. De plus, l'adolescent pourra être confronté à ce genre de situations dans sa vie quotidienne.

2.3.7. Le vocabulaire et la syntaxe

Des mots de vocabulaire peu courants et dont la signification n'est pas forcément connue par des adolescents ont été insérés afin d'amener le jeune adulte à réaliser des demandes de clarification, de demander une explication. Ces choix permettent de faire varier la difficulté du jeu selon les cartes. Par exemple :

> *Le directeur demande: «Avez-vous déjà travaillé dans une équipe? Comment concevez-vous le travail en équipe?»*

Au niveau de la syntaxe, des relatives, des reprises anaphoriques…, relevant du langage complexe ont été intégrées afin de diversifier la difficulté de compréhension des cartes. Par exemple :

Un élève de ta classe est insolent avec ton professeur de physique.
Ce dernier lui dit: «Tu n'as pas froid aux yeux!». Pourquoi dit-il cela?
Il lui conseille d'aller chez l'ophtalmologue pour faire vérifier sa vue
Il le trouve bien audacieux
Il lui dit de sortir de sa salle de classe et de se couvrir la tête car il fait froid dehors

3. Résultats et analyse

3.1. Passation du jeu

3.1.1. Premiers essais

Avant de tester le jeu avec les adolescents déficients auditifs, il a été présenté à des personnes de notre entourage. Nous avons pu avoir un premier avis sur la présentation, les règles et le but du jeu. Les cartes ont été soumises à plusieurs personnes d'âge varié: nous avons pu faire un premier tri au niveau des cartes et des modifications ont déjà pu être réalisées. Ainsi, nous avons transformé certaines propositions dans les trois réponses proposées pour les expressions idiomatiques et des mots de vocabulaire ont été changés afin de rendre la situation plus ou moins complexe à appréhender.

3.1.2. Les rencontres préalables avec quatre adolescents

Cette rencontre a été guidée par un questionnaire (annexe 3). Les rencontres se sont déroulées avec I., C., Sa. et F. Nous avons pu faire plusieurs changements:

→ La compréhension des expressions idiomatiques pose problème chez ces adolescents sourds. Ils n'ont pas forcément saisi que l'expression n'était pas à prendre au premier degré et ont été dans l'incapacité de déduire la signification imagée des expressions. Ils restent en général sur une explication littérale des expressions. La difficulté vient du fait de la méconnaissance des expressions. Nous pensons donc qu'il est important de proposer des suggestions de réponses à l'adolescent dans notre jeu afin qu'il puisse déduire la signification de l'idiome.

→ Les autres aspects du langage non-littéral semblent plus aisés à cerner. Cela est sûrement dû au caractère trop simpliste des situations proposées en première instance. Des situations moins familières, faisant appel à des inférences plus complexes ont dû être trouvées pour la version définitive du jeu.

3.1.3. Le rôle de l'orthophoniste

Au sein du jeu, nous avons eu un rôle d'animateur, c'est-à-dire, que nous ne participions pas au jeu en lui-même. Notre implication était de lire les cartes et de jouer le rôle de l'interlocuteur de l'adolescent.

De plus, nous étions là en tant qu'étayeur dans les situations de non compréhension. En effet, la compréhension des situations n'a pas toujours été immédiate suite à la lecture des

cartes. Nous avons souvent eu besoin de reformuler, d'expliquer des mots de vocabulaire ou des tournures de phrases. Cette mauvaise compréhension était sûrement due à des phrases trop complexes et à un vocabulaire peu connu. Nous avons utilisé des synonymes, des définitions, des périphrases pour expliquer les mots inconnus, ce qui a également permis à l'adolescent de saisir le sens du terme ignoré. Nous nous sommes posé la question de simplifier globalement toutes les questions en termes de formulation, de vocabulaire utilisé.

Le jeu a souvent été prétexte au débat et à la discussion des situations décrites. Il a été important qu'émergent les enjeux des questions ainsi que l'appréciation et la critique des jeux de rôle de l'adolescent afin de l'aider à s'ajuster le mieux possible à l'interlocuteur.

3.1.4. Aspects observés lors de la passation auprès des adolescents

Nous avons rencontré six adolescents lors d'une seconde entrevue. L'observation a porté, d'une part, sur la pertinence des thèmes et des axes de travail proposés. Nous avons recueilli l'avis, les remarques et les critiques ainsi que le ressenti sur le jeu des adolescents par le biais d'un questionnaire d'appréciation (annexe 2). D'autre part, nous avons observé les points suivants (correspondant à nos hypothèses secondaires):

- L'adaptation au contexte,
- La compréhension de l'aspect non-littéral de la situation,
- La décentration,
- La capacité à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui,
- La capacité à défendre un point de vue et à argumenter une position,
- La zone proximale de développement.

3.2. Analyse

L'analyse de notre travail rend compte de la pertinence, des axes de travail, d'une part et d'autre part, des thèmes choisis. Grâce à tous ces éléments, nous répondrons ensuite aux hypothèses posées en amont. L'analyse se base sur les observations lors de la phase test du jeu et sur l'avis des adolescents rencontrés, recueilli par le biais d'un questionnaire d'appréciation (annexe 4).

3.2.1. Appréciation du jeu par les participants

Au terme de la passation, nous avons proposé aux adolescents un questionnaire d'appréciation du jeu « Pragma-Suit ». Il aborde la présentation du jeu ainsi que sa

manipulation et recueille leurs avis concernant les thèmes, la difficulté, les changements à apporter…

Tous les adolescents ont aimé participer au jeu et l'ont trouvé amusant. Ils ont jugé que le jeu était bien présenté et que sa prise en main est simple et rapide. Aucun n'a eu de difficultés avec la compréhension des règles ou du but du jeu. Ils pensent que les thèmes sont bien choisis et deux d'entre eux proposent d'ajouter un thème frères/sœurs ou un thème plus général sur la famille (et pas uniquement les parents).

Les appréciations concernant la difficulté du jeu sont assez diverses. Pour I. et L. par exemple, le jeu s'est révélé assez compliqué. Le vocabulaire inconnu a freiné leur compréhension. La réception même du message oral s'est avérée difficile pour ces deux adolescents, entraînant souvent du découragement de leur part. Pour F., la difficulté du jeu est « neutre, il y a de la facilité et de la difficulté. Ça dépend de la compréhension. »

Le thème « entretien » a été ressenti comme le plus difficile. En général, les thèmes « amis » et « parents » ont été les plus appréciés.

Ils considèrent que le jeu leur a appris quelque chose : pour L. : « ça aide à connaitre les mots », pour C. : « il m'a apporté du vocabulaire », pour F. « les expressions ». Néanmoins, I. pense qu'il ne pourra pas réutiliser ce qu'on a abordé avec le jeu dans la vie quotidienne. Il a ressenti des difficultés pour répondre aux questions malgré notre aide et celle de Mme Rugraff, son orthophoniste. Nous pensons que cet exercice l'a sensibilisé au langage non-littéral et qu'inconsciemment, il pourra peut-être se resservir de ce que nous avons vu.

3.2.2. La pertinence des axes de travail

3.2.2.1. Les expressions idiomatiques

Tous les adolescents ont eu des difficultés à comprendre les expressions proposées dans le jeu du fait de la méconnaissance des items. Cela peut être dû au manque d'interactions spontanées et naturelles et d'expériences conversationnelles vécues par les adolescents. Néanmoins, 4 adolescents sur les 6 rencontrés ont bien saisi que les expressions n'étaient pas à prendre au premier degré. Ainsi, les propositions les ont aidés à trouver la signification correspondante. Ils ont pu déduire le sens de l'expression en prenant appui sur le contexte exposé.

Par exemple, Sa. comprend immédiatement que l'expression « noyer le poisson » ne fait pas réellement référence à un poisson et à une noyade. Elle déduit alors la signification de l'expression en s'appuyant sur le contexte.

Face à l'expression « on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs », C. essaie de trouver une signification imagée sans y parvenir. Il donne une autre expression idiomatique « vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué ». Une fois que les trois propositions lui ont été données, il peut sans difficultés choisir la bonne solution.

Afin d'aider les adolescents qui n'étaient pas parvenus à saisir la signification non-littérale des expressions, cela même avec les suggestions, nous avons replacé les expressions dans d'autres contextes afin de les amener à en saisir le sens. Cela leur aura permis de s'approprier l'expression dans différents contextes.

Pour L., la compréhension des expressions s'est avérée très compliquée. En effet, elle ne cernait pas forcément le second degré de l'expression. Même avec les propositions, elle a eu beaucoup de mal à comprendre la situation et à répondre. Il a été nécessaire de reformuler, de réexpliquer les situations avec des termes plus simples. Pour « couper la poire en deux », elle ne comprenait pas ce que venait faire le fruit dans l'énoncé. Ou encore « connaître sur le bout des doigts» : elle n'a compris et n'a pas réussi à déduire la signification. Nous (avec ses parents) lui avons expliqué que c'était connaître quelque chose parfaitement mais elle est restée sur son idée de faire une antisèche sur la paume de la main.

Cet axe de travail est donc pertinent pour les adolescents malentendants. Pour déduire le sens de l'expression, ils ont dû se mettre à la place de leur interlocuteur et faire des suppositions sur ce qu'il voulait réellement dire.

3.2.2.2. L'ironie

En général, les cartes relevant d'une situation ironique ont été bien investies par les adolescents. Ils ont su dire si l'énoncé était ironique et pourquoi il l'était. Ils ont su relever les contradictions entre les informations données par le contexte et l'énoncé dit par l'interlocuteur. De plus, la plupart des situations proposées ont souvent suscité des commentaires, des parallèles avec le propre vécu des adolescents, des anecdotes similaires…

Par exemple, Sa. dit d'emblée, face à la situation la mettant en scène avec ses parents où elle veut organiser une soirée et où sa mère lui répond « Mais bien sûr ! Et puis nous irons

dormir à l'hôtel aussi ! », que son interlocutrice est ironique et qu'elle ne dit pas vraiment ce qu'elle pense.

A l'inverse, dans la même situation, L. ne saisit pas le second degré de ce que dit son interlocuteur et pense tout de suite au fait que l'hôtel coûte cher et qu'il faudra qu'elle paye mais elle ne cerne pas le fait que son interlocuteur dit l'inverse de ce qu'il pense en réalité.

Ces situations ont permis d'apprécier le parallèle que font les adolescents entre le contexte donné, l'énoncé prononcé et l'état d'esprit du locuteur. Cet axe de travail est donc pertinent puisqu'il amène l'adolescent d'une part, à imaginer une situation et à s'y projeter, mais aussi à prendre en compte le contexte, les personnes présentes et leurs états d'esprit afin d'inférer une signification adéquate de l'énoncé.

3.2.2.3. Les implicatures conversationnelles et les demandes indirectes

En majorité, les adolescents ont bien réussi à répondre aux situations impliquant des implicatures conversationnelles et des demandes indirectes. En prenant appui sur le contexte et sur ce que dit l'interlocuteur, les adolescents ont bien su réaliser l'inférence appropriée afin de cerner l'intention de l'interlocuteur. De fait, ils ont d'abord dû projeter que l'interlocuteur puisse avoir une intention par le biais de ses paroles afin d'aller au-delà du sens premier du message et parvenir à déduire l'action ou la réponse attendue.

Cet axe de travail est donc pertinent puisque les situations permettent un travail de décentration, d'imagination d'une situation. De plus, elle vérifie que l'adolescent est capable de prêter des intentions à l'interlocuteur.

3.2.2.4. Les cartes «à toi de jouer!»

Elles ne travaillent pas le langage non-littéral. Ces cartes permettent des mises en situation pures de l'adolescent. Elles demandent de l'anticipation, de la planification et de l'argumentation. Ainsi, l'adolescent doit se mettre dans une situation donnée et défendre un point de vue, donner son avis, argumenter…

Pour Sa. et F., on remarque une décentration immédiate dans la situation proposée. Ils commencent directement à répondre en s'adressant à l'interlocuteur. Par exemple, lorsque le directeur d'entreprise demande à Sa. de se présenter, elle commence sa réponse par : « Bonjour, je m'appelle Sa. J'ai 20 ans (en réalité, Sa. n'a que 16 ans, elle se projette donc dans l'avenir), j'ai eu mon bac… ». F. réalise le même type de réponse quand il est dans la

situation où il se présente en jogging à l'entretien d'embauche et que le directeur lui fait une remarque de sa tenue. Il dit « Oui, monsieur, je suis désolé, j'étais au sport et il n'y a pas longtemps que je suis sorti de la natation et je n'ai pas eu le temps de me changer. C'était très important pour moi d'être ponctuel… » F. donne également des arguments pour convaincre son interlocuteur sur sa bonne foi. De même, à la question « Avez-vous déjà travaillé en équipe ? Comment concevez-vous le travail en équipe ? (entretien d'embauche) », F. répond tout à fait correctement « Oui bien sûr, je travaille au Made in France dans une équipe depuis quelques années, c'est très enrichissant car nous nous entraidons, nous pouvons partager nos points de vue…».

C. arrive à se décentrer mais répond de manière télégraphique : « Bonjour, C., 2 LB (il donne sa classe en pensant que nous savons ce que cela veut dire)… » il n'ajuste pas forcément toutes ses productions à son interlocuteur. Il ne projette pas que son interlocuteur ne connait pas tout de lui. Nous devons donc lui poser des questions précises afin de lui donner une trame pour se présenter « où habitez-vous ? », « en quelle classe êtes-vous ? », « dans quel lycée étudiez-vous ? »…

Pour I., ces cartes sont difficiles. Il a du mal à comprendre qu'il doit se mettre en situation, qu'il doit jouer le rôle de la personne qui passe un entretien d'embauche, par exemple. A la question « Quelles sont vos qualités pour ce métier ? », I. ne sait pas quoi répondre, semble perdu. En lui donnant quelques exemples, il réussit tout de même à trouver une qualité qu'il pourrait avoir pour le métier qu'il souhaite exercer : « je suis travailleur ».

Cet axe de travail est intéressant car il permet aux adolescents de réfléchir à une situation qui est plus ou moins inhabituelle et d'entraîner leur expression spontanée. Cependant, il n'est pas évident pour tous les adolescents de se mettre dans la situation de jeu pour faire comme s'ils étaient face à un directeur, à un professeur…

3.2.3. La pertinence des thèmes

Les thèmes doivent permettre de travailler la diversité des registres de langue et du vocabulaire. Chaque thème a permis d'aborder des notions différentes, d'utiliser du vocabulaire varié. Les différents statuts des personnes ont permis un ajustement du registre de langue et du vocabulaire utilisé. Ainsi :

- Le thème **«entretien»** a bien permis au jeune adulte d'utiliser un registre de langue courant, voire soutenu, qui respecte les règles de grammaire et un vocabulaire

approprié. Cependant, pour certains adolescents, il a fallu leur repréciser qu'ils s'adressaient à un patron, à un directeur d'entreprise. Par exemple, C. s'adressait au patron en le tutoyant, nous lui avons fait remarquer que ce n'était pas approprié, ce qui lui a permis de s'ajuster.

Ce thème a été ressenti comme le plus difficile. En effet, l'adolescent doit se projeter dans une situation qui lui est souvent inconnue ou si elle est connue, généralement non maîtrisée. De plus, c'est le thème qui demande le plus de contrôle au niveau du registre de langue et du vocabulaire à utiliser. Souvent, les temps de réflexion avant la prise de parole étaient plus longs que pour les autres thèmes. Effectivement, les situations demandaient plus d'imagination et de projection puisque ce sont des situations moins routinières. Par exemple, L. n'a pas du tout été attirée par le thème «entretien ». Son désintérêt par rapport à ce thème peut s'expliquer par le fait qu'elle a seulement 15 ans et que trouver un stage ou un travail ne fait pas partie de ses préoccupations actuelles.

- Le thème **«professeur»** a également permis à l'adolescent d'utiliser un registre de langue courant avec un vocabulaire correct.

- Les thèmes **«amis» et «parents»** sont pertinents puisqu'ils permettent à l'adolescent l'utilisation d'un registre de langue familier avec un vocabulaire plus courant. L'utilisation de la langue étant plus aisée pour ces thèmes, l'attention de l'adolescent a pu se porter davantage sur la situation à comprendre et à résoudre.

  Les thèmes «amis », «parents »et «professeurs »ont été perçus comme plus simples à gérer. Ceci résulte sûrement du fait que ce sont des situations plus expérimentées, plus quotidiennes. Les adolescents peuvent rattacher les situations proposées à des situations vécues, connues.

Les thèmes ont, en général, été bien investis par les adolescents. Ils les ont trouvés pertinents, intéressants et répondant à leurs préoccupations. En effet, les adolescents ont constaté que chaque thème pouvait leur apprendre quelque chose. Par exemple, le thème «entretien» les aide à se préparer à une telle situation ou les aide à se projeter plus facilement. Quelques adolescents ont émis le désir d'aborder d'autres thèmes ou que les thèmes soient élargis afin par exemple d'avoir des situations de discussions avec les frères et sœurs.

3.2.4. Les mises en situation proposées sont-elles adaptées pour travailler les habiletés pragmatiques ainsi que le langage non-littéral?

La présentation du jeu aux adolescents nous a permis d'avoir une première impression sur le matériel conçu. Nous pouvons alors tenter de répondre aux questions qui nous ont guidées:

- ***L'adaptation au contexte****: les mises en situation permettent-elles à l'adolescent de prendre en compte le contexte situationnel afin d'adapter ses propos?*

  Nous avons pu stimuler chez l'adolescent déficient auditif la prise en compte du contexte situationnel afin qu'il ajuste ses propos. Nous avons apprécié l'adaptation du langage aux caractéristiques des interlocuteurs proposés (âge, degré de familiarité, statut social...). L'utilisation de registres de langue différents (familier ou soutenu) a témoigné d'un bon ajustement à l'interlocuteur. En effet, l'adolescent doit tenir compte du statut de son interlocuteur et de la situation d'énonciation, dans laquelle il est, pour formuler sa réponse.

- ***La compréhension de l'aspect non-littéral:*** *les situations proposées sont-elles assez précises pour que le jeune comprenne l'énoncé et fasse la bonne inférence pour répondre?*

  Elles ont pu amener l'adolescent déficient auditif à réaliser l'inférence attendue pour déduire la signification non-littérale. Dans le cas où elles n'ont pas permis cette déduction, l'orthophoniste s'est placée en adulte bienveillant et a aidé l'adolescent à parvenir à la compréhension non-littérale de l'énoncé. Par exemple, si l'adolescent ne comprenait pas une situation, nous la lui expliquions plus en détails, en simplifiant le vocabulaire, en donnant des exemples, en rendant plus explicite le contexte.

- ***La décentration:*** *les situations proposées permettent-elles à l'adolescent de se décentrer et de s'y projeter?*

  Elles ont engagé l'adolescent déficient auditif à se décentrer, il a pu imaginer l'environnement et les personnes présentes pour formuler sa réponse et/ou son argumentation. Elles sont assez proches de son quotidien pour être correctement investies. Dans le cas contraire, la situation a été assez explicitée pour que l'adolescent soit en capacité de s'y projeter.

- ***La capacité à faire des hypothèses sur les intentions d'autrui:*** *les situations proposées permettent-elles au jeune adulte de faire des hypothèses sur ce que peut penser son interlocuteur?*

  Elles amènent les adolescents déficients auditifs rencontrés à faire des hypothèses sur les volontés d'autrui. La plupart des jeunes adultes ont su prendre en compte les intentions de leur interlocuteur afin d'adapter leurs propos ou leurs actions comme ils ont su se mettre à la place du patron, du professeur, du parent ou de l'ami pour imaginer leurs désirs, leurs croyances, leurs intentions.

- ***La capacité à défendre un point de vue et à argumenter une position:*** *les situations proposées sont-elles pertinentes, significatives pour l'adolescent? Sont-elles assez en opposition avec les idées des adolescents pour que le jeune adulte «sente» qu'il doive défendre sa position et développer une argumentation ?*

  Elles ont intéressé les adolescents. Tous ont témoigné un investissement positif du jeu. Les situations avec une contradiction et demandant une argumentation ont bien amené l'adolescent à se défendre, à argumenter un point de vue. Ainsi, nous avons pu observer un travail de recherche d'arguments pertinents à une situation donnée.

- ***La zone proximale de développement du patient:***

  Les situations permettent-elles d'améliorer les compétences de l'adolescent?

  Il est difficile de répondre à cette question puisque nous avons rencontré les adolescents seulement une fois. De plus, quantifier les compétences pragmatiques s'avère être une tâche délicate et ce n'est pas le propos de notre mémoire. Notre projet se centre sur l'élaboration d'un matériel et non sur l'élaboration d'une grille d'analyse des réponses des adolescents. Néanmoins, nous avons pu aider les jeunes adultes à répondre à des questions échouées par un étayage. Ainsi, nous leur permettons de réaliser une tâche qu'ils n'auraient pas réussie seuls.

  Le niveau de difficulté est-il adapté?

  Les difficultés exprimées par les adolescents ont concerné le thème «entretien», ainsi que certains mots de vocabulaire comme «concevoir», «arrangement»… Ils n'ont pas ressenti la difficulté de compréhension du langage non littéral. Pour eux, la complexité des

questions est liée au vocabulaire peu connu ou aux tournures de phrases complexes et non à l'obstacle que représente la réalisation d'une inférence. Ils n'ont pas forcément conscience de leurs difficultés ou n'ont pas assez de recul sur leurs réponses pour se rendre compte de ce qui leur fait défaut.

3.3. Les modifications apportées

3.3.1. Au niveau de la forme

En moyenne, le temps de jeu a duré 45 minutes à 1 heure, ce qui dépasse largement la durée de 30 minutes que nous nous sommes fixées au départ. La durée du jeu a été aléatoire selon les adolescents rencontrés. Elle a été dépendante de la compréhension de l'adolescent, des reformulations faites, des explications données et des discussions.

Nous avons modifié la forme du jeu, le plateau a été ajusté afin que la partie puisse avoir une durée d'environ 30 minutes, temps qui correspond à une séance de rééducation «classique».

3.3.2. Au niveau du contenu

Lors de nos rencontres, nous avons pu observer que les situations proposées n'engageaient pas forcément l'adolescent à se projeter dans la situation. Ainsi, nous avons réalisé des modifications:

3.3.2.1. Les questions avec nom de personnalité peu familier

Rothschild a été remplacé par Picsou beaucoup plus connu par les adolescents. Notons, tout de même que Picsou englobe aussi la notion d'avarice (en complément de la notion de richesse).

Exemple :

> *Tu aimerais t'acheter un nouveau téléphone portable mais tu n'as pas assez d'argent. Tu demandes à tes parents s'ils peuvent te l'acheter. Ton père te répond: «Bien sûr, je m'appelle Rothschild»*
> *Qu'est-ce qu'il veut dire?*

A été remplacé par :

> *Tu aimerais t'acheter un nouveau téléphone portable mais tu n'as pas assez d'argent. Tu demandes à tes parents s'ils peuvent te l'acheter. Ton père te répond: «Bien sûr, je m'appelle Picsou»*
> *Qu'est-ce qu'il veut dire?*

3.3.2.2. Utilisation du discours direct

Afin de rester au plus près d'une situation réelle, nous avons décidé de changer les phrases initialement au discours indirect pour les mettre au discours direct. Il est donc plus facile pour l'orthophoniste qui lit les cartes de se mettre « dans la peau » du chef d'entreprise, du copain… De plus, cela engage plus l'adolescent à utiliser lui-même du discours direct.

Exemple :

Tu passes un entretien d'embauche pour un stage ou pour un travail. Le patron te demande de te présenter brièvement.

A été remplacé par :

Tu passes un entretien d'embauche pour un stage ou pour un travail. *Le patron te demande:* *«Présentez-vous brièvement.»*

3.3.2.3. Remise en contexte

Nous avons modifié le contexte donné à certaines situations afin qu'il soit plus ou moins facilitant pour la compréhension des cartes.

Exemple :

Tu arrives en jogging à un entretien d'embauche pour un travail de serveur. Le patron te dit : « Ben dis donc, vous avez compris ce qui est important dans ce métier » *Que veut-il dire ?*

A été remplacé par un contexte plus explicite :

Tu vas à un entretien pour être serveur. Tu sors du sport et tu n'as pas eu le temps de te changer, tu es en jogging. Le patron te dit : « Dites donc ! Vous avez compris ce qui est important dans ce métier, ***c'est la présentation*** *! »* *Que veut-il dire ?*

3.3.2.4. Elément de contradiction

Nous avons modifié des situations afin de provoquer une situation de contradiction dans le but d'amener l'adolescent à argumenter sa position et à défendre son point de vue.

Exemple :

Il est 23h30 et ton père te dit: "Il y a école demain"

A été remplacé par :

Il est 23h30, tu es en train de jouer à ton jeu vidéo préféré et tu ne peux pas sauvegarder ta partie/tu lis un livre passionnant. Ton père te dit: «Il y a école demain» *Que dis-tu? Que fais-tu?*

3.3.2.5. Simplification

Les phrases trop complexes ont été simplifiées et certains mots de vocabulaire peu connus et peu utilisés dans le langage courant ont été changés. Les énoncés ont été en partie modifiés, les phrases sont devenues plus courtes et plus simples. Par exemple : Les phrases trop longues ont été modifiées pour que l'adolescent ne se « perde » pas au milieu d'un contexte trop dense :

Ta mère est en train de couper les cheveux de ton père avec une tondeuse. Celle-ci fait beaucoup de bruit. Elle te dit {le joueur chuchote} « Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard?». Donne-lui une réponse et des arguments en faveur du métier que tu voudrais faire. *Joue la scène avec un autre joueur.*

A été remplacé par :

Ta mère est en train de cuisiner et elle fait beaucoup de bruit. Elle te dit {l'orthophoniste chuchote}: «Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard?». *Donne-lui une réponse et des arguments en faveur du métier que tu voudrais faire.*

Néanmoins, nous avons également gardé des mots de vocabulaire peu courants pour des adolescents afin de les amener à faire des demandes de clarification, à demander une définition, à dire qu'il ne comprend pas tel ou tel mot. Ceci permet de travailler l'interaction avec nous: le jeune adulte doit s'ajuster à nous. De plus, l'avantage est que dans ce cas, où l'adolescent doit exprimer ses difficultés à une personne qu'il connaît à peine, la situation est

réelle et cela nous permet d'apprécier la différence entre cette situation et la situation créée par le jeu.

3.4. Hypothèses sur les difficultés rencontrées

Malgré le peu d'adolescents rencontrés, nous pouvons tenter d'expliquer les difficultés que nous avons constatées lors du test du jeu. Nous pouvons émettre quelques hypothèses sur les raisons des échecs :

- Les **inférences** : ces adolescents ont-ils toutes les capacités requises pour réaliser les inférences attendues lors des situations ?

  Nous avons vu que la bonne réalisation d'une inférence est liée :

  - Aux **capacités de mémorisation** : comme nous présentions la carte à l'adolescent, nous pouvons écarter le fait que la mauvaise compréhension vienne d'un problème de rétention de la situation.
  - Aux **capacités de généralisation et de représentation mentale** : des difficultés de généralisation et de représentation mentale pourraient expliquer les gênes ressenties par les adolescents. Cela pourrait être lié au manque d'expériences, de vécus et de connaissances sur le monde, entraînant des lacunes dans la représentation des scripts proposés.

  Ceci ne permettrait pas à l'adolescent malentendant de faire des inférences de second ordre, nécessaires à l'interprétation d'une signification non-littérale.

- La **théorie de l'esprit :** leurs échecs pourraient également être liés à une difficulté de décentration et de prise en compte des intentions d'autrui. Ils n'ont peut-être pas saisi qu'autrui pouvait avoir des désirs, des croyances… et que son langage pouvait être intentionnel.

- Le **contexte** : les adolescents sourds qui ont eu des difficultés avec la signification non-littérale semblent être ceux qui ont une moins bonne audition. Cette perte auditive, étant plus marquée, pourrait demander plus de concentration et d'attention sur la réception du message linguistique, laissant peu de place à l'interprétation de celui-ci.

- L'**intonation** : de même que pour le contexte, elle semble être en lien avec le degré de perte auditive. Elle est donc moins perçue et aiderait moins à la compréhension imagée.

4. Discussion

4.1. Rappels des résultats

La passation du jeu « Pragma-suit » auprès de six adolescents déficients auditifs leur ont donné l'occasion de s'exprimer dans des situations de communications plus ou moins nouvelles pour eux. Discussions, explications et échanges de points de vue ont permis de réfléchir aux moyens linguistiques essentiels à une communication efficace. Les adolescents sourds ont été sensibilisés aux variations de communication en fonction des situations.

Nous avons pu constater de grandes différences individuelles liées essentiellement au caractère de chaque adolescent (timidité…) et à la richesse de leur vécu sonore (qui dépend de leur âge, leur milieu socio-culturel, leur degré de surdité et leur quantité d'expériences à la langue orale). Tous ces paramètres expliquent les réponses diverses obtenues en fonction des adolescents. Bien entendu, nous n'attendions pas une seule réponse correcte à chaque question puisque, bien souvent, plusieurs réponses pouvaient être possibles.

L'adaptation à chaque situation, à chaque intervenant a demandé à presque tous les adolescents un gros effort cognitif qui se traduit par une lenteur et qui se concentre essentiellement sur la compréhension des situations. Le matériel crée semble tout à fait utilisable dans le cadre d'une rééducation individuelle. L'expérience rééducative a été intéressante au niveau du rôle de l'orthophoniste qui peut se situer dans une perspective directement liée au vécu personnel et social de l'adolescent pour adapter au mieux ses explications en lien avec son vécu.

En somme, nos impressions permettent de répondre au questionnement posé au départ, à savoir : *comment enrichir les habiletés pragmatiques et la manipulation du langage non-littéral chez l'adolescent déficient auditif en situation de communication?*

Nous avons proposé un outil mettant en situation l'adolescent déficient auditif dans le but de travailler les habiletés pragmatiques et le langage non-littéral. Nous avons pu vérifier que les mises en situation permettaient à l'adolescent :

- De se décentrer de ses propres idées pour imaginer les intentions de son interlocuteur,
- De faire des inférences sur ce que son interlocuteur désire,
- De se projeter dans des situations diverses et variées de la vie quotidienne plus ou moins familières,
- De défendre, d'argumenter sa position et son point de vue face à un interlocuteur,

Nous pouvons donc affirmer que l'outil proposé répond bien aux objectifs que nous nous sommes posés, à savoir :

- D'une part, les mises en situation proposées ont permis à l'adolescent malentendant une bonne prise en compte du contexte d'énonciation dans le but d'adapter justement ses productions à l'interlocuteur et à la situation.
- D'autre part, les mises en situation ont permis d'entraîner la compréhension du langage non-littéral chez l'adolescent sourd.

4.2. Critiques

4.2.1. L'évaluation des troubles pragmatiques

Nous n'avons pas évalué les capacités pragmatiques des adolescents rencontrés. Cependant, l'appréciation de ces compétences peut difficilement se faire de façon quantitative. Une analyse qualitative serait réalisable, néanmoins ceci n'est pas le sujet de notre travail. Cela devra faire l'objet d'un nouveau projet avec la création d'une grille d'analyse précise regroupant les différents axes de langage utilisés, les pronoms personnels....

4.2.2. Types de question et remédiation

Les questions posées ne permettent pas aux adolescents sourds d'être autonomes par rapport à leurs apprentissages. Ils n'ont pas de moyen direct pour vérifier leurs réponses. Nous aurions pu, pour les questions avec les expressions idiomatiques, proposer la bonne solution au bas de la carte et à l'envers, pour que l'enfant puisse vérifier si sa réponse était la bonne. Il aurait été difficile de faire cela pour les autres axes de travail étant donné la multiplicité des réponses possibles.

Le type de questions posées nécessite une intervention fine et constante de l'orthophoniste pour permettre leur compréhension ainsi que pour évaluer la réponse de l'enfant. Dans la version actuelle du matériel, les adolescents ne peuvent pas vérifier par eux-mêmes l'efficacité de leur communication. Nous avons souhaité que l'orthophoniste soit au cœur de ce travail pour aider l'adolescent à s'ajuster.

4.2.3. Un travail en groupe

Il nous semble que notre matériel pourrait être intéressant lors de séances de groupe avec des adolescents. En effet, nous pensons que la dynamique du groupe pourrait être un bon facteur de prise de conscience des lacunes de chacun. Comme nous l'avons vu avec I. et C.,

des discussions entre les jeunes pourraient émerger ce qui leur permettrait de partager leurs points de vue. Cette situation serait donc plus riche et plus complète en termes de variation des adaptations que celle d'une rééducation individuelle classique.

4.2.4. Passation

Le nombre d'adolescents avec qui nous avons pu tester notre matériel a été un peu restreint, ce qui ne nous permet pas de dégager des conclusions suffisamment fiables. Cependant, notre but n'était pas de valider l'efficacité du jeu mais de confronter notre « maquette » à la réalité clinique, et d'essayer d'ajuster au mieux le matériel en fonction de nos observations et des remarques des adolescents.

4.2.5. Adaptation au niveau de langage des adolescents

Il semble que la formulation des questions ait bien souvent été trop complexe pour les adolescents sourds, mais nous avons pris le parti de ne pas les simplifier afin d'être au plus près d'une situation de communication réelle. Les commentaires de l'orthophoniste ont alors été indispensables pour expliquer certains mots de vocabulaire ou certaines situations.

4.2.6. Différences interindividuelles

A l'issue de nos passations, nous avons pu remarquer de grandes différences interindividuelles entre les adolescents.

Les adolescents ont tous une personnalité différente, certains sont plus timides, plus réservés que d'autres. De même, certains ont plus confiance en eux que d'autres. Ces paramètres auraient également pu être pris en compte lors de la phase d'observation du jeu, notamment pour les mises en situation avec les jeux de rôles. Cependant, il nous paraissait difficile de décrire et de porter un jugement sur leur personnalité à l'issue d'une ou deux rencontre(s).

Les différences interindividuelles peuvent aussi être liées au fait que les adolescents vivent dans des lieux différents. En effet, certains vivent dans des milieux ruraux, d'autres dans des milieux urbains. De même, ils ne sont pas tous scolarisés dans le même type d'établissement : institut spécialisé, IUT, lycée général, lycée professionnel…

L'âge des adolescents est également différent, ce qui fait, que leur quotidien n'est pas du tout le même. En effet, F. est âgé de 20 ans alors que L. est âgée de 15 ans. Ils n'ont donc pas les mêmes préoccupations.

Ainsi, il aurait été intéressant de distinguer différents niveaux de difficultés dans les questions. En effet, F. était beaucoup plus à l'aise lors de la passation du jeu par rapport à I. ou L. qui ne savaient pas quoi répondre. Nous avons donc cherché, dans la mesure du possible, à faire passer les cartes qui nous semblaient les plus abordables à I. et des cartes que nous jugions plus complexes à F.

4.3. Perspectives…

Notre travail pourrait être poursuivi dans le but d'être amélioré. Les pistes de réflexion autour de notre projet sont nombreuses:

- Il serait intéressant de pouvoir tester le jeu sur un plus grand nombre d'adolescents. De même, il serait intéressant de tester le jeu sur plusieurs séances afin d'en mesurer les effets.
- Il serait également judicieux de créer une grille d'analyse afin d'évaluer les comportements pragmatiques des adolescents pendant le temps de jeu ainsi que leurs capacités en pragmatique avant et après leur participation afin de mesurer les progrès (ou l'absence de progrès) qu'il engendre.
- Des niveaux de difficulté pourraient être créés afin de pouvoir adapter aux adolescents la complexité du jeu.
- De plus, la population pourrait être étendue aux adolescents ayant des troubles de la pragmatique comme les adolescents dysphasiques, autistes…
- Les situations sont proches de celles vécues en réalité. Ainsi, il serait intéressant d'insérer de nouvelles situations moins proches du vécu des adolescents.
- Dans le but d'un transfert au quotidien, un partenariat avec les parents pourrait être envisagé pour les expressions idiomatiques par exemple. Un carnet, comprenant les expressions vues en séances, pourrait faire le lien avec les familles ce qui permettrait de les utiliser dans des situations de la vie quotidienne.

CONCLUSION

Ce travail s'est construit autour du questionnement de départ suivant : *comment enrichir les habiletés pragmatiques, plus précisément, la compréhension du langage non-littéral chez l'adolescent déficient auditif en situation de communication?*

L'objectif de ce projet était d'aider l'adolescent malentendant à gérer au mieux une conversation et à cerner la compréhension des aspects non-littéraux du langage. Cet objectif avait deux visées : d'une part, développer la prise en compte du contexte d'énonciation chez l'adolescent malentendant afin d'adapter ses productions à la situation, et d'autre part, stimuler la compréhension du langage non-littéral, à savoir, les expressions idiomatiques, les implicatures conversationnelles, les demandes indirectes et l'ironie.

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons réalisé un travail de recherches théoriques sur la pragmatique, dans un premier temps, sur le développement de la pragmatique chez l'enfant tout venant, dans un second temps, et enfin, nous avons lié pragmatique et surdité en tentant de mettre en évidence les causes et conséquences des difficultés pragmatiques chez la personne malentendante bien qu'il y ait très peu d'études réalisées sur ce sujet. Notre démarche expérimentale s'est intéressée à la création d'un outil rééducatif capable d'entraîner les habiletés pragmatiques et la compréhension du langage non-littéral. Nous avons donc proposé un jeu ludique et attrayant composé de mises en situation correspondant aux préoccupations des adolescents malentendants. Le matériel a pu être proposé à six adolescents déficients auditifs afin d'expérimenter sa pertinence. Nous avons pu constater que le langage non-littéral est un aspect du langage oral qui n'est pas toujours évident à saisir par les adolescents malentendants. Cette démarche a permis de confronter nos recherches et notre outil à la population des adolescents sourds âgés de 15 à 20 ans qui ont su nous accorder un peu de leur temps et qui ont partagé avec nous leurs avis afin d'apporter des modifications au jeu.

Nous pouvons ainsi répondre à notre questionnement de départ en validant l'hypothèse que les mises en situation sont un élément pertinent pour permettre à l'adolescent d'être plus efficace dans sa communication au quotidien. Cependant, il serait nécessaire de pouvoir confirmer cette hypothèse sur un plus grand nombre d'adolescents malentendants. Un travail d'évaluation du matériel créé pourrait être entrepris afin de valider sa pertinence.

Proposer un matériel de rééducation pour travailler un aspect du langage, pas toujours aisé à prendre en charge, a été une démarche intéressante, tant dans la recherche des aspects à cibler que dans la phase de création des items à proposer. Pour que la communication se vive

de manière réelle et spontanée, il serait intéressant de multiplier les expériences de mises en situation (pour être au plus proche du réel) et de donner à l'adolescent sourd une place réelle et spontanée dans toutes les situations de communication. L'orthophoniste ne peut plus faire l'économie de la situation réelle pour que les adolescents sourds accèdent à un véritable statut de sujet communicant.

BIBLIOGRAPHIE

ADRIEN J.-L. (2008) *BECS: Batterie d'Evaluation Cognitive et Socio-émotionnelle: Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants atteints de TED*. Bruxelles: De Boeck. 352p.

AGUERT M., LAVAL V., BERNICOT J. (2010) Comprendre l'intention communicative du locuteur: une étude du rôle de l'intonation et du contexte chez des enfants de 5 à 9 ans. *L'Année Psychologique*. Disponible sur <http://www.josiebernicot.fr/pdf/AguertAP2010.pdf> (consulté le 11.02.12)

ALBERDI URQUIZU C. (2009) *Politesse, savoir-vivre : modernité d'un concept bien classiqu*e, Universitad de Granada, Espagne, Synergies Espagne n°2. p. 117-128. Disponible sur < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/alberdi.pdf> (consulté le 02.03.12)

ASHRAF M., MIANNAY D. (2010) *Dictionnaire des expressions idiomatiques*, Le livre de poche, Paris.

AUVROUIN E. (2010) *Sciences sociales cognition « le langage universel des émotions »*, magazine Cerveau & Psycho.

BERNICOT J. (1992), *Les Actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.

BERNICOT J. (1998) L'acquisition du langage: étapes et théories. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Dirs.), D*éveloppement et intégration des fonctions cognitives.* Cours de Psychologie. Vol. 3 (p. 420-439). Paris: Dunod. (2ème édition).

BERNICOT J. (2000) La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Dirs.), *L'acquisition du langage*, Tome 2, p. 45-82. Paris : Presses Universitaires de France. Disponible sur <http://www.josiebernicot.fr/pdf/Chap2000.pdf> (consulté le 06.01.12)

BERNICOT J. (2005) Le développement pragmatique chez l'enfant. In PIERART B., *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?,* p. 147-161, Bruxelles: De Boeck. Disponible sur <www.josiebernicot.fr/pdf/BernicotDeBoeck2005.pdf> (consulté le 12.12.11).

BERNICOT J. (2006) *L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique: quand la parole est utile aux enfants*. Le langage et l'homme.

BERNICOT J., BERT-ERBOUL A. (2009) *L'acquisition du langage par l'enfant: pourquoi apprend-on à parler? Comment former des phrases? Comment signifier à autrui?*. Paris: In press.

BERNICOT J. (2010) Evaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions in BERNICOT J., VENEZIANO E., MUSIOL M., BERT-ERBOUL A. (2010) *Interactions verbales et acquisition du langage*, p. 65-90, Paris: L'harmattan. 355p.

BOUTARD C., GUILLON A., CHARLOIS A.-L. (2010) *Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent*. Isebergues: Orthoédition.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004) *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, Ortho Edition.

BROWN P. and LEVINSON S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

BUSON L. (2010) *La compétence métapragmatique chez les enfants de 9 à 11 ans - Processus cognitifs et effets de saillance.* Disponible sur <http://www.linguistiquefrancaise.org> (consulté le 28.12.11).

CADIMA E. (2007) *« Passeport pour ma ville » Création d'un jeu destiné à travailler les aspects pragmatiques du langage chez l'enfant sourd oralisant de 10 à 13 ans.* Mémoire d'orthophonie Lille.

CARTON F. (1974) *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas.

CHAINET-TERRISSE S., JONCQUIERES C., ROMAN S., TRIGLIA J.-M. (2011) La théorie de l'esprit chez les enfants sourds profonds implantés cochléaires. *Développements.* Janvier 2011, n°7, Solal. Marseille.

CLARK E.V. (2010) Interaction et acquisition des mots. In BERNICOT J., VENEZIANO E., MUSIOL M., BERT-ERBOUL A. (2010) *Interactions verbales et acquisition du langage*, p. 25-44, Paris: L'harmattan. 355p.

COQUET F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent: Méthodes et techniques de rééducation.* Isbergues: Orthoédition. p. 353-366.

COQUET F. (2005) Pragmatique: quelques notions de base. *Rééducation orthophonique.* Avril 2005, n°221, p. 13-27.

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

COURTIN C., MELOT A.-M. (2006) Le développement sociocognitif de l'enfant sourd: le cas des théories de l'esprit. In HAGE C., CHARLIER B., LEYBAERT J. (2006) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Sprimont: Mardaga. p. 165-183

DARDIER V., DELAYE C., LAURENT-VANNIER A. (2003) La compréhension des actes de langage par des enfants et des adolescents porteurs de lésions frontales: L'analyse des demandes. *Enfance.* 2003/3, Vol. 55, p. 223-236. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-enfance-2003-3-page-223.htm> (consulté le 28.12.11)

DARDIER V. (2004) *Pragmatique et pathologies: Comment étudier les troubles de l'usage du langage?* France: Bréal. 253p.

DELEAU M., LE MANER-IDRISSI G. (2005) Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds. In TRANSLER C., *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit.* Marseille; Solal. 343p.

DE WECK G., ALLEN D. A. (1996) *Troubles du développement du langage*, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé.

DE WECK G. (2005) L'approche interactionniste en orthophonie/logopédie. *Rééducation orthophonique.* Avril 2005, n°221, p. 67-83.

DORTIER J.-F. (2001) *Le langage Nature, Histoire et Usage*, Paris, Editions Sciences Humaines.

ESCHBACH M. (1998) *Quand l'enfant sourd comprend l'expression imagée au pied de la lettre. Stratégies de compréhension des expressions imagées par l'enfant sourd*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, Lyon.

GARRIC N., CALAS F. (2007) *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette livre. 207p.

GOFFMAN E. (1967) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*, New York: Doubleday & Co., Anchor Books.

Groupe d'étude et de recherche sur la surdité (2009) *L'adolescent sourd: son parcours et ses questions* – journée d'études du 22 novembre 2008. Paris: L'harmattan.

GUIDETTI M. (2003) *Pragmatique et psychologie du développement*, Paris, Belin.

GUIDETTI M., TURQUOIS L., ADRIEN J.-L., BARTHELEMY C. & BERNARD J.-L. (2004) *Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes*, Psychologie Française.

HALL E. T. (1984) *La dimension cachée,* Seuil. (*The Hidden Dimension*, 1966).

HELIAS J., MOSSE C. (1992) Protocole d'observation des interactions mère/enfant sourd, *Bulletin d'Audiophonologie*, Université de Franche-Comté, 1992, volume 8 n°6.

HILTON L.M. (1990) Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non-psychométriques. *Glossa*, janvier 1990, vol. 18, p. 14-20. Disponible sur < http://www.glossa.fr/pdfs/18-3.pdf> (consulté le 15.12.11).

HYMES, D. (1972) Models of the Interaction of Language and Social Life, in GUMPERZ J. J., HYMES D. (dirs), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York & Chicago, Holt Rinehart & Winston, p. 35 - 71.

HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.

IRAN-NEJAD A., ORTONY A. (1980) *The comprehension or metaphorical uses of English by deaf children*, Center for the Study of Reading, University of Illinois, Technical Report No. 184.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996) *La conversation*, Collection Mémo, Paris, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999) *L'énonciation*, Paris, Armand Colin. 267p.

LABOULAIS G. (2007), *La compréhension de la parole chez le sujet presbyacousique porteur d'une prothèse auditive*, Mémoire d'orthophonie Nancy.

LAVAL V., CHAMINAUD S. (2005) *Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage?,* Tranel, 42, 65-79. Disponible sur <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,13,tranel_n_42_2005.pdf#page=66> (consulté le 20.12.11)

LAVAL V., CHAMINAUD S., BERNICOT J. (2006) *Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non-littérales avec un paradigme informatisé*. L'Année Psychologique, 106(4), 491-512. Disponible sur <http://www.josiebernicot.fr/pdf/Chaminaud2006.pdf> (consulté le 20.12.11)

LAVAL V., DE WECK G., CHAMINAUD S., LACROIX A. (2009) *Contexte et compréhension des expressions idiomatiques : une étude chez des enfants francophones présentant une dysphasie de type phonologique syntaxique.* Swiss Journal of Psychology. Disponible sur <http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/IMG/pdf_2009_01_V.LAV.pdf> (consulté le 20.12.11)

LECLERC M.-C. (2005) Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*. Avril 2005, n°221, p. 157-170

MAEDER C., BOUTARD C. (2006) Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L'orthophoniste.* Janvier 2006, n°255, p. 19-26.

MARC E., PICARD D. (2006) "Interaction", *Vocabulaire de la psychosociologie*, Erès.

MOESCHLER J. (2000) *Pragmatique : état de l'art et perspectives*. Département de linguistique. Université de Genève. Disponible sur <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/pragmatique.pdf> (consulté le 21.01.12)

MOIRAND S. (1994) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

MONFORT M. (1989) L'enfant sourd. In *Rééducation orthophonique*. Septembre 1989, n°16, p.26-34

MONFORT M., JUAREZ A., MONFORT-JUAREZ I. (2005) *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid: Entha. 173p.

MONFORT M. (2006) Dysphasie et surdité. In HAGE C., CHARLIER B., LEYBAERT J. (2006) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Sprimont: Mardaga. p. 151-164.

NESPOULOS J.-L. (1995) Les domaines de la pragmatique. *Rééducation orthophonique*. juin 1986, Vol. 24, n°146, p. 127-136

NEVEU F. (2004) Dictionnaire des sciences du langage, Paris, Armand-Colin.

NOVECK I., POLITZER G. (2002) Le raisonnement et la pragmatique. In BERNICOT J., TROGNON A., GUIDETTI M., MUSIOL M. (2002) *Pragmatique et Psychologie*. p. 93-108. Presses universitaires de Nancy.

RECANATI F. (1979) Le développement de la pragmatique. *Langue française*, n°42, p.6-20. Disponible sur <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1979_num_42_1_6151> (consulté le 13.12.11)

ROBERT P. (1977) *Le petit Robert*, Dictionnaire le Robert, Paris.

RONDAL J.-A. (2007) Théorie de l'esprit et langage : convergences entre les syndromes autistiques, X-fragile, et d'Asperger. *Glossa*, 2007, n° 101, p. 14-21.

ROSSI M. (1999) *L'intonation, le système du français: description et modélisation,* Paris, Ophrys.

ROUGER F. (2010) *Compétences pragmatiques chez les pré-adolescents d'Asperger: langage non littéral et politesse*, Mémoire orthophonie Paris.

SADEK-KHALIL D. (1997) *L'enfant sourd et la construction de la langue.* Paris: Papyrus. 140p.

SIOUFFI G. et RAEMDONCK D. (1999) *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal.

TRANSLER C., LEYBAERT J., GOMBERT J.E. (2005) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal. 344p.

TROGNON A., SORSANA C. (2005) Les compétences interactionnelles : formes d'exercice, bases, effets et développement. *Rééducation orthophonique.* Avril 2005, n°221, p. 13-27.

VENEZIANO E. (2010) Interaction, langage et théorie de l'esprit: liens inhérents et développementaux In BERNICOT J., VENEZIANO E., MUSIOL M., BERT-ERBOUL A. (2010) *Interactions verbales et acquisition du langage,* p. 91-120, Paris: L'harmattan.

VERDE S. (2007) *Evaluation du langage des adolescents sourds*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, Tours.

VINTER S. (1994) *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif: des premiers sons aux premiers mots.* Paris: Masson. 147p.

VYGOTSKI L. (1985) *Pensée et Langage* Editions Sociales, 1985, p 270.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Lettre à l'attention des parents 101

Annexe 2: Lettre à l'attention des adolescents 103

Annexe 3: Questionnaire de la rencontre préalable 104

Annexe 4: Questionnaires d'appréciation

C 109

I 111

L 113

Sa 115

Su 117

F 119

Annexe 5: Plateau du jeu 121

Annexe 6: Cartes 122

Annexe 7: Passeports 136

Annexe 8: Règles du jeu 138

ANNEXE 1: LETTRE POUR LES PARENTS DES ADOLESCENTS

CUNEY Jennifer	ZANNINI Anaïs
12 rue de Laxou	46, rue de Nabécor
54000 Nancy	54000 Nancy
Tél	06.78.21.02.76
Email	anais.zannini@hotmail.fr

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiantes en quatrième année à l'école d'orthophonie de Nancy, nous réalisons un mémoire de recherche en vue d'obtenir notre diplôme.

Nous nous intéressons particulièrement aux adolescents déficients auditifs âgés de 15 à 20 ans. Notre projet est de créer un matériel de rééducation orthophonique. Celui-ci permettra de travailler ce qui n'est pas dit dans une conversation, ce qu'il faut interpréter. C'est ce que l'on appelle l'implicite de la communication. Cela concerne les expressions imagées du langage (du type «se creuser la tête», «avoir le bras long»…) ou l'ironie.

Pour réaliser ce projet, nous avons besoin de recueillir le plus possible d'informations. Pour ce faire, nous aurions besoin de rencontrer votre enfant à deux reprises:

- Une première fois pour cerner quels sont ses besoins, ses envies, ses centres d'intérêts afin de cibler notre outil.
- Une deuxième fois pour tester le matériel en filmant la séance.

Pour finir, un questionnaire lui sera remis pour avoir ses impressions, ses remarques, ses critiques. Ce retour nous permettra d'ajuster et d'améliorer notre travail.

Nous espérons sincèrement que votre enfant aura envie de participer à notre travail. Vous pouvez nous contacter par mail ou par téléphone pour avoir plus de renseignements et/ou pour nous donner votre réponse.

Sur le plan légal, nous avons l'obligation d'avoir une autorisation écrite de votre part. Par la présente, nous vous demandons de bien vouloir signer la permission d'utiliser les renseignements que votre enfant nous fournira. Ci-joint également l'autorisation de filmer votre enfant lors de notre 2ème rencontre. Les images filmées ne seront utilisées que dans le

cadre du mémoire de recherche et ne seront pas nominatives. Toutes les informations que votre enfant nous apportera resteront confidentielles.

En vous remerciant de votre participation à ce projet d'étude, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Jennifer Cuney et Anaïs Zannini

Madame, Monsieur……accepte(nt) l'utilisation des informations fournies par leur enfant …..... uniquement dans le cadre du projet de mémoire d'orthophonie de Nancy réalisé par Melles Cuney et Zannini et par les mémoires qui suivront; ces informations resteront confidentielles et anonymes.

Date : Lieu :

« Lu et approuvé »

Signature

ANNEXE 2: LETTRE POUR LES ADOLESCENTS

Zannini Anaïs
46, rue de Nabécor
54000 Nancy
06.78.21.02.76
anais.zannini@hotmail.fr

Cuney Jennifer
12, rue de Laxou
54000 Nancy
06.85.27.08.26
j.cuney@hotmail.fr

Bonjour,

Nous sommes étudiantes en dernière année d'orthophonie. Afin de valider notre diplôme, nous effectuons un travail de recherche auprès des jeunes déficients auditifs.

Notre projet est de créer un matériel de rééducation orthophonique pour vous aider à être plus efficace dans votre communication au quotidien.
Nous voulons que ce matériel vous permette de saisir ce qui n'est pas dit dans une conversation, ce qu'il faut interpréter. C'est ce que l'on appelle l'implicite de la communication. Cela concerne les expressions imagées du langage (du type «se creuser la tête», «avoir le bras long»…) ou l'ironie.

Pour réaliser notre projet, nous aurions besoin de vous rencontrer à deux reprises:

- Une première fois pour comprendre quels sont vos besoins, vos envies, vos centres d'intérêts afin de cibler notre outil.
- Une deuxième fois pour tester le matériel crée.

Pour finir, nous vous demanderons de remplir un questionnaire pour avoir vos impressions, vos remarques, vos critiques afin que nous puissions ajuster et améliorer notre travail.

Nous espérons sincèrement que vous aurez envie de participer à notre travail. Vous pouvez nous contacter par mail ou par téléphone pour avoir plus de renseignements et/ou pour nous donner votre réponse.

Merci d'avance,

Jennifer Cuney
Anaïs Zannini

ANNEXE 3: QUESTIONNAIRE DE LA RENCONTRE PREALABLE

- Nom
- Prénom
- Date de naissance
- Type et degré de surdité
- Age de survenue de la surdité
- Appareillage (type, âge)
- Méthode de communication: verbale, gestuelle (LPC? LSF? Français signé?)
- Type de scolarité
- Suivi orthophonique
- Autres suivis (médical, paramédical)
- Comportement scolaire
- Ressenti scolaire
- Difficultés scolaires/Gêne
- Matières préférées et moins aimées
- Envies, centres d'intérêt, activités extra-scolaires
- Contacts avec les autres
- Ce qu'il aimerait améliorer dans ses performances

Qu'est-ce que c'est être indépendant, être autonome pour toi? Ça passe par quelles étapes? Quand est-ce que tu sens que tu deviens une adulte?

Quelle forme pour le matériel? Livret d'activités ou jeu?

EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Demander à l'adolescent s'il connait l'expression. Si oui, lui demander de l'expliquer.

- Il y a de l'eau dans le gaz
- Ce n'est pas ma tasse de thé
- Avoir la tête sur les épaules
- Mettre la main à la pâte
- Rouler quelqu'un dans la farine
- Avoir les dents longues
- Joindre les 2 bouts
- Arriver comme un cheveu sur la soupe
- Faire un tabac

IRONIE

Demander à l'adolescent d'expliquer la situation et si la personne veut vraiment dire ce qu'elle dit.

- Il pleut dehors et je te dis «quel temps magnifique!»
- Tu as eu 19/20 à ton devoir d'histoire. Tu rentres à la maison et tes parents te disent «c'est génial»
- Tu pars en vacances au soleil et un ami te dit: «n'oublie pas ta doudoune»
- Benjamin entre dans la maison et traverse le salon avec ses bottes pleines de boue. Sa mère lui dit: «continue Benjamin, c'est parfait»
- Pierre rentre à la maison et dit à sa femme: « j'ai essayé de payer les impôts avec le sourire, ils m'ont dit qu'ils préfèreraient un chèque! »
- Paul joue au ballon et casse la fenêtre de la cuisine. Son père lui dit: «c'est du joli».

LES IMPLICATURES CONVERSATIONNELLES

Demander à l'adolescent s'il comprend la réponse de l'interlocuteur et s'il peut l'expliquer.

- Pierre demande à Sophie si elle veut reprendre du café. Sophie lui répond: « j'ai peur que cela m'empêche de dormir ».
- Tu me demandes si je veux aller au cinéma avec toi. Je te réponds: « j'ai un examen demain matin et je dois encore réviser ».
- Tu appelles ton ami Jean et lui demande s'il vient à la fête que tu organises ce soir. Jean te répond qu'il travaille.
- Tu veux faire du saut à l'élastique. Tu proposes à ton cousin de venir en faire avec toi. Il te répond: « Plutôt mourir! »
- Thomas va à la piscine avec sa cousine Marie. Elle lui propose d'aller faire du toboggan. Pierre lui répond: » Plutôt deux fois qu'une! ».
- Sophie a préparé des petits gâteaux au chocolat pour ses amies. Pierre lui demande s'il peut en manger un. Elle lui répond: « Même pas en rêve ».

LES DEMANDES INDIRECTES

Demander à l'adolescent, la réponse ou l'action attendue par l'interlocuteur.

- Avez-vous l'heure?
- Peux-tu me donner du gâteau?
- Est-ce que je peux avoir le sel?
- La fenêtre de la salle est ouverte. Ton professeur te dit qu'il fait froid.
- Ton père entre dans ta chambre et te dit: «Ta chambre est drôlement en désordre».
- Anne et Jean vont au restaurant. Anne dit à Jean: «Ton pantalon est tout tâché».
- Nous sommes devant la machine à café. Je te dis: «oh! il me manque 5 centimes pour prendre un café».
- Avant que Nicolas parte au travail, Elodie lui dit: «il n'y a plus de pain»
- Florence et Nathalie mangent au restaurant. Florence appelle le serveur et lui dit: «nous n'avons plus d'eau»
- Hélène et Richard regardent la télévision. Hélène dit à Richard: «il n'y a rien de plus intéressant»

ANNEXE 4: QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION DU JEU

PRENOM:

- Que penses-tu du jeu?

- Comment trouves-tu le plateau du jeu (présentation: couleur, forme…)?

- Trouves-tu le jeu amusant?

- Que penses-tu du but du jeu, de ce qu'il faut faire pour gagner le jeu?

- Trouves-tu les règles du jeu (ce que tu as lu avant de commencer à jouer) faciles à comprendre?

- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?
    - Discussion avec les amis
    - Discussion avec les parents
    - Discussion avec un professeur
    - Entretien

- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?
    - Discussion avec les amis
    - Discussion avec les parents
    - Discussion avec un professeur
    - Entretien

- Trouves-tu que le jeu est facile? Pourquoi?

- Trouves-tu que le jeu est difficile? Pourquoi?

- Penses-tu que les thèmes sont bien choisis?

- Est-ce que tu aimerais qu'il y ait un autre thème? Si oui, lequel?

- Que changerais-tu dans le jeu?

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?

- Le jeu t'a-t-il appris quelque chose? Si oui, que t'a-t-il appris?

- As-tu une idée de titre pour le jeu?

- Autres remarques et critiques?

C.

Appréciation du jeu

PRENOM: 4

- Que penses-tu du jeu?

ça peut être intéressant, mais un peu trop innocent
Énormément intéressant.

- Que penses-tu de la présentation, de la manipulation du plateau?

Il y a une belle présentation est sympa pour faire passer le temps

- Trouves-tu le jeu ludique, amusant?

un vocabulaire assez enrichis pour nous améliorer

- Que penses-tu du but du jeu?

c'est parfait

- Trouves-tu les règles du jeu faciles à comprendre?

Les régles sont normalement facile a comprendre

- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?

~~le jeu~~ Le théme est avec des amis, ça nous mais dans des situation réel

- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?

Le théme le mois aimé est Entrétien d'embauche, ça nous mais dans de movesse position

- Trouves-tu que le jeu soit trop facile? Pourquoi?

Non, pour cause le vocabulaire

- Trouves-tu que le jeu soit trop difficile? Pourquoi?

Abr, certaine question

- Penses-tu que les thèmes soient bien choisis?

c'est suffisants

- Y a-t-il un autre thème que tu aurais voulu aborder?

/

- Que changerais-tu dans le jeu?

rien

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?

avec un patron, professeurs

- Penses-tu que ce jeu t'apporte quelque chose? Si oui, que t'a-t-il apporté?

il m'a appôter du vocabulaire

- As-tu une idée de titre pour le jeu?

/

- Autres remarques et critiques?

/

I.

Appréciation du jeu

PRENOM: I

- Que penses-tu du jeu?

  Ce jeu est un peu trop difficile, les mots que je comprends pas

- Que penses-tu de la présentation, de la manipulation du plateau?

  du plateau est facile

- Trouves-tu le jeu ludique, amusant?

  je trouve amusant mais c'est difficile

- Que penses-tu du but du jeu?

- Trouves-tu les règles du jeu faciles à comprendre?

  je comprends un peu

- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?

  de poker, j'aime bien ce jeu je comprends beaucoup

  Hôtel amis

- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?

  jeu de casse-tête, je n'aime pas ennuie

- Trouves-tu que le jeu soit trop facile? Pourquoi?

- Trouves-tu que le jeu soit trop difficile? Pourquoi?

  Car les question sont un peu compliqué à vocabulaire tournure de phrase.

- Penses-tu que les thèmes soient bien choisis?

  En contes → il y en a difficile et facile

- Y a-t-il un autre thème que tu aurais voulu aborder?

  discussion avec des amis j'ai aimé

- Que changerais-tu dans le jeu?

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?

  je pense pas

- Penses-tu que ce jeu t'apporte quelque chose? Si oui, que t'a-t-il apporté?

- As-tu une idée de titre pour le jeu?

- Autres remarques et critiques?

L.

Appréciation du jeu

PRENOM: L

- Que penses-tu du jeu? J'ai aimé mais c'est dur à comprendre les mots que je connais pas.
- Que penses-tu de la présentation, de la manipulation du plateau? Sur le plateau, je vois les couleurs, c'est pas trop petit...
- Trouves-tu le jeu ludique, amusant? Le jeu, je trouve que c'est pas mal.
- Que penses-tu du but du jeu? Avec le passeport ça peut aller.
- Trouves-tu les règles du jeu faciles à comprendre? Les règles du jeu, ça dépend aussi les mots que je connait pas, mais dans l'ensemble ça va.
- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi? Je préfère les thèmes: Parents et amis. Parce que je communique souvent avec mes amis et mes parents.
- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?
  le thème que j'ai le moins aimé c'est: Entretien, mais professeurs ça peut aller, parce que c'est un peu dur pour moi pour ~~t~~ l'instant.
- Trouves-tu que le jeu soit trop facile? Pourquoi? ça dépend les thèmes.

- Trouves-tu que le jeu soit trop difficile? Pourquoi? Non, ça peut aller mais aussi le thème "entretien" c'est un peu dur.

- Penses-tu que les thèmes soient bien choisis?
Je pense que les thèmes est bien choisis mais pour moi le thème "entretien" c'est un peu dur.

- Y a-t-il un autre thème que tu aurais voulu aborder?

- Que changerais-tu dans le jeu? J'ai aimé les matériels les couleurs et même les cartes mais faut répondre.

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?
Je pourrais me servir de ce que j'ai appris pendant le jeu avec mes amis et mes parents.

- Penses-tu que ce jeu t'apporte quelque chose? Si oui, que t'a-t-il apporté?
Ça aide a connaître les mots.

- As-tu une idée de titre pour le jeu?

- Autres remarques et critiques?

Sa.

Appréciation du jeu

PRENOM: Sa

- Que penses-tu du jeu?

  le jeu est varié, ludique. J'ai bien aimé.

- Comment trouves-tu le plateau du jeu (présentation: couleur, forme...)?

  le plateau du jeu est original, on distingue bien les couleurs.

- Trouves-tu le jeu amusant?

  Oui car les questions y sont.

- Que penses-tu du but du jeu, de ce qu'il faut faire pour gagner le jeu?

  le but du jeu est bien, remplir son passeport me fais penser à remplir un calendrier.

- Trouves-tu les règles du jeu (ce que tu as lu avant de commencer à jouer) faciles à comprendre?

  Oui, elles sont simple mais en même temps il faut de la réflexion.

- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?

  - [x] Discussion avec les amis -> ludique, amusant
  - [ ] Discussion avec les parents
  - [ ] Discussion avec un professeur
  - [x] Entretien -> questions que l'on nous pose vraiment.

- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?

  - [ ] Discussion avec les amis
  - [ ] Discussion avec les parents
  - [x] Discussion avec un professeur ->
  - [ ] Entretien

- Trouves-tu que le jeu est facile? Pourquoi?

  le jeu demande tout de même de la réflexion et de l'imagination pour répondre aux questions.

- Trouves-tu que le jeu est difficile? Pourquoi?

  pareil que la question d'avant.

- Penses-tu que les thèmes sont bien choisis?

  oui

- Est-ce que tu aimerais qu'il y ait un autre thème? Si oui, lequel?

  discussion avec les parents = discussion avec la famille
  Il y aurait plus de choix pour les questions / réponses.

- Que changerais-tu dans le jeu?

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?

  Oui, avec les parents (pour les 3 arguments afin d'avoir plus d'argent de poche)

- Le jeu t'a-t-il appris quelque chose? Si oui, que t'a-t-il appris?

  L'expression "noyer le poisson"

- As-tu une idée de titre pour le jeu?

  "Discussion dans la vie courante"

- Autres remarques et critiques?

  \

Su.

Appréciation du jeu

PRENOM: Su

- Que penses-tu du jeu?
  pas mal
- Comment trouves-tu le plateau du jeu (présentation: couleur, forme…)?
  il est facile a comprendre
- Trouves-tu le jeu amusant?
  oui
- Que penses-tu du but du jeu, de ce qu'il faut faire pour gagner le jeu?
  Normal
- Trouves-tu les règles du jeu (ce que tu as lu avant de commencer à jouer) faciles à comprendre?
  oui
- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?
  - x Discussion avec les amis
  - o Discussion avec les parents
  - o Discussion avec un professeur
  - o Entretien

  aime bien discuter ac ses amis.
- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?
  - o Discussion avec les amis
  - o Discussion avec les parents
  - x Discussion avec un professeur
  - o Entretien

  n'aime pas trop les profs.
- Trouves-tu que le jeu est facile? Pourquoi?
  oui
  → facile à répondre

- Trouves-tu que le jeu est difficile? Pourquoi?
  Non

- Penses-tu que les thèmes sont bien choisis?
  c'est pas mal

- Est-ce que tu aimerais qu'il y ait un autre thème? Si oui, lequel?
  Non

- Que changerais-tu dans le jeu?
  rien

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?
  oui

- Le jeu t'a-t-il appris quelque chose? Si oui, que t'a-t-il appris?
  oui

- As-tu une idée de titre pour le jeu?
  le jeux des mots français

- Autres remarques et critiques?

Appréciation du jeu

PRENOM: F

- Que penses-tu du jeu?

  Cf. Notes

- Comment trouves-tu le plateau du jeu (présentation: couleur, forme…)?

  Forme : super volant, empreinte de star Hollywood avec étoile.
  ~~[illegible]~~ Référence Trivial pursuit

- Trouves-tu le jeu amusant?

  Oui.

- Que penses-tu du but du jeu, de ce qu'il faut faire pour gagner le jeu?

  Clair, simple, original, pas long.

- Trouves-tu les règles du jeu (ce que tu as lu avant de commencer à jouer) faciles à comprendre?

  Cf. Notes

- Quel(s) thème(s) préfères-tu? Pourquoi?
  - Discussion avec les amis
  - Discussion avec les parents
  - Discussion avec un professeur
  - Entretien

  Tous pour enrichir ~~[illegible]~~ ma culture des expressions.

- Quel(s) thème(s) as-tu le moins aimé? Pourquoi?
  - Discussion avec les amis
  - Discussion avec les parents
  - Discussion avec un professeur
  - Entretien

  Aucun.

- Trouves-tu que le jeu est facile? Pourquoi?

  Neutre il y a de la facilité et difficulté.
  dépend de la compréhension.

- Trouves-tu que le jeu est difficile? Pourquoi?

Non -

- Penses-tu que les thèmes sont bien choisis?

Oui, mais plusieurs d'autres thèmes possibles

- Est-ce que tu aimerais qu'il y ait un autre thème? Si oui, lequel?

Frères / sœurs

- Que changerais-tu dans le jeu?

Cf. Notes

- Penses-tu que tu pourras te servir de ce que tu as appris pendant le jeu quand tu seras avec tes copains, parents, professeurs, ou avec un patron?

Oui grâce aux expressions

- Le jeu t'a-t-il appris quelque chose? Si oui, que t'a-t-il appris?

Oui, expressions -

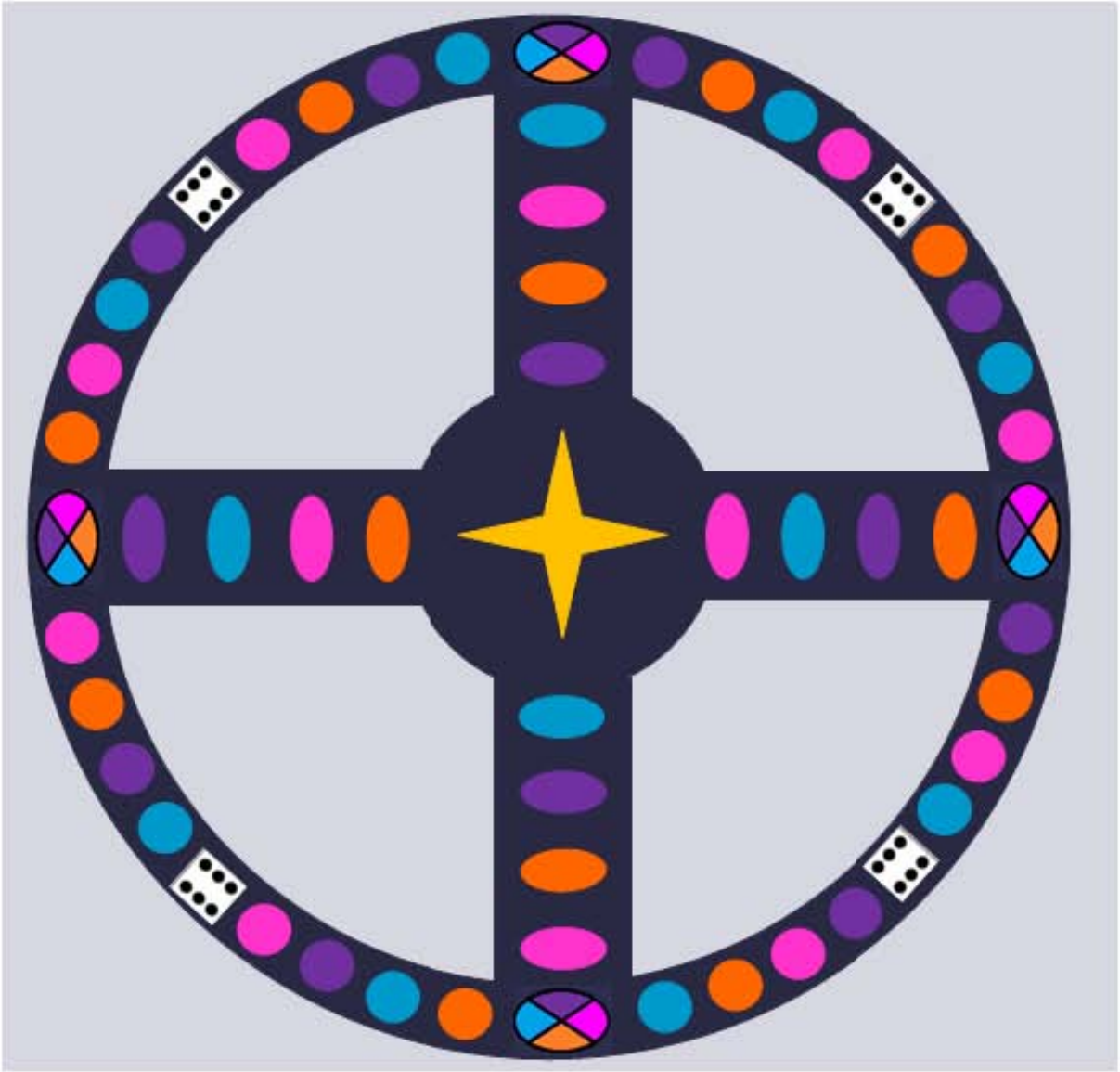
- As-tu une idée de titre pour le jeu?

Voltstaut Voltstaut passvol Volipass Simplipass
orthopass orthovolt orthovel volorthe passof

- Autres remarques et critiques? Handi - pass - €pass
↳ symbole sécurité

Cf. Notes

ANNEXE 5: PLATEAU DU JEU



ANNEXE 6: CARTES

Tu passes un entretien d'embauche pour un stage ou pour un travail. Le patron te demande: «Présentez-vous brièvement.»	Le directeur demande: «Avez-vous déjà travaillé dans une équipe? Comment concevez-vous le travail en équipe?»
Le patron trie des dossiers. Il te tourne le dos. Il te dit *{l'orthophoniste se retourne}*: «Quelles sont vos motivations pour ce travail?»	Le patron est enrhumé, il a une petite voix. Il demande *{l'orthophoniste chuchote}*: «Qu'avez-vous fait comme études?» / «Quelles études faites-vous?»
Le patron est enrhumé. Il parle avec une petite voix. Il dit *{l'orthophoniste chuchote}:* «Avez-vous un moyen de locomotion?»	Le patron te tourne le dos pour chercher un dossier. Il te demande *{l'orthophoniste se retourne}:* «Quelles sont vos qualités pour ce métier?»

Le patron regarde ton CV. Il te dit: «Quelle expérience impressionnante!»

Cela peut vouloir dire plusieurs choses. Explique.

Le directeur cherche quelque chose sur son bureau et te dit: «Il me faudrait un stylo!».

Qu'est-ce que tu comprends? Qu'est-ce que tu fais?

Tu aimerais ne pas travailler le vendredi après-midi. Le patron hésite, il te dit: «Coupons la poire en deux.»

Que veut-il dire et que peut-il te proposer?

→ Il n'est pas d'accord: tu travailleras le vendredi après-midi
→ Il est d'accord: tu ne travailleras pas le vendredi après-midi
→ Il te propose un arrangement équitable: tu ne travailleras pas le vendredi après-midi, mais tu travailleras un peu plus les autres jours de la semaine

Le patron te dit qu'il n'aime pas les moutons de Panurge.

Que veut-il dire?

→ il n'aime pas qu'on vienne lui parler pendant qu'il travaille
→ il n'aime pas les personnes qui suivent les autres sans réfléchir
→ il n'aime pas les personnes qui prennent des initiatives.

Le directeur te dit que dans ce travail, il ne faut pas hésiter à mettre la main à la pâte.

Que veut-il savoir?

→ Tu sais faire une pâte à tarte
→ Tu participes personnellement à un travail
→ Tu fais les choses fermement

Le directeur recherche quelqu'un qui a la tête sur les épaules pour ce travail.

Que veut-il dire?

→ Il cherche une personne qui n'a pas de migraines
→ Il cherche une personne qui se sent bien, qui est souriant
→ Il cherche une personne réfléchie

Le directeur regarde l'horloge et dit: «Il est déjà 18h30. J'espère que vous n'êtes pas attendu». *Que veut-il dire?*	Le directeur te dit: «Sur votre CV, je vois que vous n'avez pas travaillé pendant un an». *A ton avis, que veut-il savoir?*
Le patron regarde l'horloge, il est 18h. Il te dit: «J'ai un rendez-vous dans 30 minutes à l'autre bout de la ville». *Que veut-il te dire?*	Le directeur te dit: «J'espère que vous êtes du matin». *Que veut-il te dire?*
Le directeur te dit: «On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs». Que veut-il dire? → Il a dû casser des œufs pour faire son omelette à midi → Pour obtenir ce travail, tu devras faire quelques sacrifices → Il veut dire que parfois on a le droit de casser des choses	Tu vas à un entretien pour être serveur. Tu sors du sport et tu n'as pas eu le temps de te changer, tu es en jogging. Le patron te dit: «Dites-donc! Vous avez compris ce qui est important dans ce métier, c'est la présentation!» *Que veut-il dire?*

Le patron regarde ton CV. Tu as changé six fois de travail en un an. Le patron te dit: «Hé bien! Vous êtes quelqu'un de stable!» *Que veut-il dire?*	

Tu aimerais que tes parents te donnent plus d'argent de poche. Trouve 3 arguments (choses à dire) pour convaincre (persuader) tes parents?	Ta mère est en train de faire la vaisselle. Elle te demande *{l'orthophoniste se retourne}*: «Comment s'est passée ta journée de classe?»
Tu es en voiture avec ton père. Il tourne la tête pour voir si une voiture arrive. Il te demande: *{l'orthophoniste se retourne}* «Est-ce que tu voudrais faire la conduite accompagnée?». *Réponds à sa question en donnant des arguments.*	Ta mère est en train de cuisiner et elle fait beaucoup de bruit. Elle te dit *{l'orthophoniste chuchote}:* «Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard?». *Donne-lui une réponse et des arguments en faveur du métier que tu voudrais faire.*

Ton père est enrhumé, il a une petite voix. Il te demande *{l'orthophoniste chuchote}:* «Où voudrais-tu partir en vacances cette année?» *Réponds à la question et argumente ta réponse.*	Tu rentres chez toi. Tu n'enlèves pas tes chaussures pleines de boue. Tu marches dans le salon. Ta mère te dit: «Génial!! Continue comme ça!». *Que dis-tu? Que fais-tu?*
Tu rentres chez toi et tu dis à tes parents: «J'ai cassé les lunettes d'un ami à l'école aujourd'hui». Ta mère te répond: «Super, c'est tout ce qu'il nous fallait». *Qu'est-ce qu'elle veut dire?*	Tu appelles ton père et tu lui demandes s'il peut t'acheter des jeux vidéos/bandes-dessinées au supermarché. Il te répond: «Et puis quoi encore?» *Qu'est-ce qu'il veut dire?*
Tu voudrais sortir ce soir, tu demandes l'autorisation à tes parents. Ta mère te répond: «Tu veux peut-être que je t'accompagne aussi!» *Qu'est-ce qu'elle veut dire?*	Tu aimerais t'acheter un nouveau téléphone portable mais tu n'as pas assez d'argent. Tu demandes à tes parents s'ils peuvent te l'acheter. Ton père te répond: «Bien sûr, je m'appelle Picsou» *Qu'est-ce qu'il veut dire?*

Tu discutes avec tes parents. Tu leur dis que tu aimerais avoir plus d'argent de poche. Ta mère te dit «Tu veux le beurre et l'argent du beurre!». *Qu'est-ce qu'elle veut dire?*	Tu es prêt à partir pour l'école et ta mère te dit: «Tu as mis du dentifrice sur ton pull!» *Que dis-tu? Que fais-tu?*
Ton père te dit: «Qu'est-ce qu'il fait beau aujourd'hui!! Et la voiture, qu'est-ce qu'elle est sale!» *Que dis-tu? Que fais-tu?*	Tu es au téléphone avec un ami et ton père te dit «J'espère que tu n'appelles pas encore sur un portable!» *Qu'est-ce qu'il veut dire?*
Tu regardes ton film préféré à la télévision et ta mère te dit: «Tu n'as pas un devoir de français demain?» *Que dis-tu? Que fais-tu?*	Tu rentres chez toi et tu dis à tes parents que tu as eu 0 en maths. Ton père te dit: «Tu t'es surpassé!» *Qu'est-ce qu'il veut dire?*

Il est 23h30, tu es en train de jouer à ton jeu vidéo préféré et tu ne peux pas sauvegarder ta partie/tu lis un livre passionnant. Ton père te dit: «Il y a école demain»

Que dis-tu? Que fais-tu?

Tu demandes à tes parents si tu peux organiser une fête samedi soir. Ta mère te répond: «Mais bien sûr, et puis, nous irons dormir à l'hôtel!»

Qu'est-ce qu'elle veut dire?

Tu expliques à tes parents que tu as du mal à joindre les deux bouts. Qu'est-ce que tu veux leur faire comprendre?

- → tu n'arrives pas à faire le lien entre deux informations
- → tu voudrais équilibrer ton budget et qu'ils augmentent ton argent de poche
- → tu n'arrives pas à faire les nœuds marins

Tu entres dans la cuisine, ta mère te regarde et te dit: «ouah! Tu t'es mis sur ton 31 pour cette sortie!». Que veut-elle dire?

- → C'est le 31 décembre et tu sors faire la fête
- → Tu as mis tes plus beaux vêtements
- → T'as mis ton pull avec un 31 écrit dans le dos

Ton frère/ta sœur te prévient que tes parents ont reçu ton bulletin de notes. Il/elle te dit: «Tu vas te faire remonter les bretelles!». Que veut-elle dire?

- → tu as eu de bonnes notes ce trimestre, tes parents te félicitent
- → ton frère/ta sœur te fait remarquer que tu perds ton pantalon
- → tu as eu de mauvaises notes et tes parents vont te faire des reproches

Ton père te demande après un devoir de maths: «Tu as sauvé les meubles?». Que veut-il savoir?

- → Si tu as aidé ton ami Paul à déménager ses meubles de sa cave inondée
- → Si tu penses avoir assuré le minimum
- → Si tu es allé acheter le meuble dont tu as besoin

Tu as un devoir d'histoire demain. Ta mère te demande: «Est-ce que tu connais ta leçon sur le bout des doigts?». Que veut-elle savoir? → Si tu connais parfaitement ta leçon → Si tu as écrit une antisèche sur tes mains → Si tu n'as pas appris ta leçon	
Tu veux organiser une fête. Pour cela, tu décides d'écrire un SMS aux amis que tu veux inviter. *Qu'est-ce que tu leur écris?*	Tu aimerais inviter un(e) ami(e) à sortir avec toi un soir. Que lui dis-tu? Que lui proposes-tu?
Un ami te téléphone pour savoir si *{l'orthophoniste se retourne}* «il faut amener quelque chose pour la soirée?»	Un de tes copains te demande depuis le bas d'un escalier *{l'orthophoniste chuchote}:* «Je peux venir en avance à ta soirée pour t'aider. Qu'est-ce que tu veux qu'on prépare?»

Une fille/un garçon, que tu aimes bien, t'appelle pour te demander *{l'orthophoniste se retourne}:* «Qu'est-ce que tu aimes comme genre de films?»

Un de tes amis te demande en classe *{l'orthophoniste chuchote}:* «Qui est invité à la fête de samedi?»

Un ami te dit: «Ta fête va faire un tabac!» Que veut-il dire?

→ Que beaucoup de gens fumeront à la fête
→ Qu'il se réjouit de faire un barbecue
→ Que ta fête va avoir beaucoup de succès

Tu racontes à un ami que tu vas au cinéma avec Céline/Hugo vendredi. Il te dit: «Tu as fais mouche.» Que veut-il dire?

→ Le film est en 3D, vous devrez mettre des lunettes et vous aurez une tête de mouche
→ Que tu as atteint ton but: ça faisait longtemps que tu voulais sortir avec cette fille/ce garçon
→ Tu es à la pêche avec lui et il te signale que tu as attrapé un poisson

Un ami te dit qu'il a vendu la mèche à sa cousine pour ta fête samedi. Que veut-il dire?

→ Sa cousine est coiffeuse
→ Il lui a dévoilé que tu faisais une fête samedi
→ Il s'est coupé les cheveux samedi

Un de tes amis te fait devenir chèvre. Qu'est-ce que cela veut dire?

→ Il te fait beaucoup rire et tu as le rire d'une chèvre
→ Il te fait enrager, il t'énerve
→ Tu imites la chèvre pour le faire rire.

Tu racontes à un ami que tu vas au cinéma avec Céline/Hugo vendredi. Il te dit: «Tu as enfin pris le taureau par les cornes.» Que veut-il dire?

→ Tu as agi avec détermination: tu as hésité longtemps avant de proposer à Céline/Hugo d'aller au cinéma et tu as enfin osé
→ Tu as envie d'aller voir un Western avec des cow-boys
→ Ton ami compare Céline/Hugo à un taureau et cela ne te plaît pas du tout

Un ami te dit: «Je suis content que tu aies trouvé chaussure à ton pied.» Que veut-il dire?

→ Il est content que tu aies enfin trouvé une paire de chaussure qui te plaise
→ Il est content que tu aies retrouvé la chaussure que tu avais perdue l'autre jour
→ Il est content que tu aies trouvé une fille/un garçon qui te convient parfaitement

Un de tes amis te dit: «La musique est sympa mais je n'arrive pas à entendre ce que tu me dis».

A ton avis, que veut-il te dire?

Tu décides d'amener la fille/le garçon que tu aimes bien dehors pour prendre l'air. Elle/il te dit: «Tu as vu les gens sur le banc là-bas, ils ont vraiment l'air bien!».

A ton avis, que veut-il/elle te dire?

Un copain te dit: «J'ai un RDV à l'auto-école samedi, mais je ne sais pas comment faire pour y aller».

A ton avis, que veut-il te dire?

Tu es entre copains/copines, un ami te dit: «Qu'est-ce qu'il/elle est mignon(ne) Hugo/Céline, dommage que je ne sache pas quoi dire pour l'aborder...»

Pendant ta fête, un ami te dit: «Je crois que la musique ne plaît pas à beaucoup de monde!» *Que dis-tu? Que fais-tu?*	Tu es au cinéma avec la fille/le garçon que tu aimes bien (Céline/Hugo). Elle/il te dit: «Je ne vois pas bien l'écran, le monsieur devant moi est trop grand». *Que dis-tu? Que fais-tu?*
Tu es en cours et tu n'as pas compris ce que le professeur a expliqué. A la fin de l'heure, tu décides d'aller le voir. *Que lui dis-tu?*	Le professeur est face au tableau, tu ne vois donc pas son visage. Il te demande *{l'orthophoniste se retourne}*: «Quelle est ta matière préférée» et «Pourquoi?»
Le professeur est enrhumé, il a une petite voix. Il te demande *{l'orthophoniste chuchote}:* «Quel métier veux-tu faire plus tard et pourquoi?»	Le professeur est enrhumé, il a une petite voix. Il te demande *{l'orthophoniste chuchote}*: «Veux-tu que je te donne le support du cours si tu n'arrives pas à prendre en notes tout ce que je dis?»

Il y a un peu de bruit dans la salle de classe. Un ami te dit, en parlant du professeur: «La moutarde lui monte au nez!» Que veut-il dire?

→ Le professeur est gagné par la colère car il y a trop de bruit
→ Le professeur reste calme même s'il y a du bruit
→ Ton copain trouve qu'à midi, à la cantine, il a un peu trop forcé sur la moutarde

Tu sors de cours avec ton copain Paul. Il te dit «J'ai eu un gros coup de pompe à la fin du cours!». Que veut-il dire?

→ la personne derrière lui, lui a donné un coup de pied
→ il a eu un moment de faiblesse
→ il te dit qu'il a fait des pompes après les cours

Un copain discute avec le professeur de maths à la fin du cours pour expliquer pourquoi il a triché à son dernier devoir. Il te dit: «le prof m'a dit d'arrêter de noyer le poisson». Pourquoi le professeur a-t-il dit cela?

→ Ton copain a dû essayer d'embrouiller son affaire en lui racontant qu'il n'a pas triché
→ Le prof menace de noyer le poisson-rouge de ton copain s'il triche encore!
→ Ton copain a avoué qu'il avait effectivement triché

Ton professeur de français rend des copies. Il te dit: «Tu as eu plusieurs bonnes notes mais ce n'est pas une raison pour te reposer sur tes lauriers». Que veut-il dire?

→ Tu ne dois pas faire de sieste vers la haie de lauriers avant un devoir
→ Tu as eu une bonne note, tu peux donc te dire que le prochain devoir sera facile pour toi
→ Tu ne dois pas te contenter de ces réussites, tu dois poursuivre tes efforts

Un élève de ta classe est insolent avec ton professeur de physique. Ce dernier lui dit: «Tu n'as pas froid aux yeux!». Pourquoi dit-il cela?

→ Il lui conseille d'aller chez l'ophtalmologue pour faire vérifier sa vue
→ Il le trouve bien audacieux
→ Il lui dit de sortir de sa salle de classe et de se couvrir la tête car il fait froid dehors

Un professeur te rend ta copie et te dit «3 sur 20! Tu t'es surpassé cette fois!».

Qu'est-ce que ça peut vouloir dire? Explique ta réponse.

Le professeur de maths dit en te regardant: «Il fait chaud dans cette salle». *Que dis-tu? Que fais-tu?*	Tu es en train de bavarder avec un camarade et le professeur te demande: «Vous avez une remarque?» *Que dis-tu? Que fais-tu?*
Le professeur dit: «Devoir de maths vendredi prochain!» *Que veut-il dire?*	Le professeur de français dit: «Je n'ai plus de feutres pour écrire au tableau» *Que dis-tu? Que fais-tu?*
Ton professeur principal dit: «Ce serait bien que le cahier d'appel soit toujours avec l'un d'entre vous» *Que veut-il dire?*	Un professeur demande à toi ou à ton voisin de table d'aller au tableau. Ton voisin te dit: «Je n'ai pas appris ma leçon moi!» *Que dis-tu? Que fais-tu?*

Le professeur de français dit soudainement: «Allez-y, continuez avec les bavardages, j'adore ça!» *Que dis-tu? Que fais-tu?*	Le professeur de physiques dit à ses élèves: «Ça a vraiment l'air de vous passionner ce que je raconte…» *Que veut-il dire?*
Tu arrives en retard à ton cours de maths. Le professeur te dit: «Quelle ponctualité!» *Que veut-il dire?*	Le professeur de français constate que tu as encore oublié ton livre. Il te dit: «Quelle mémoire! Ça fait quand même un mois qu'on travaille dessus!!» *Que veut-il dire?*

PASSEPORT	
Prénom:	
ENTRETIEN	
PARENTS	
PROFESSEURS	
AMIS	

PASSEPORT	
Prénom:	
ENTRETIEN	
PARENTS	
PROFESSEURS	
AMIS	

PASSEPORT	
Prénom:	
ENTRETIEN	
PARENTS	
PROFESSEURS	
AMIS	

PASSEPORT	
Prénom:	
ENTRETIEN	
PARENTS	
PROFESSEURS	
AMIS	

MATERIEL

- ❖ plateau de jeu
- ❖ un dé
- ❖ pions (jaune, rouge, bleu, vert)
- ❖ cartes questions
- ❖ passeports

BUT DU JEU

Le but du jeu est de répondre correctement au plus grand nombre de questions pour progresser et compléter les 4 cases de son passeport (qui correspondent à 4 thèmes).

PREPARATION

Chaque joueur choisit un pion de couleur et le place au centre du plateau. Il reçoit alors un passeport de la couleur de son pion.

DEROULEMENT DE LA PARTIE

Le départ se situe sur l'étoile jaune au centre du plateau. Le joueur le plus jeune commence la partie. Il lance le dé et déplace son pion sur le plateau, dans la direction de son choix, du nombre de cases indiqué par le dé.

Chaque couleur de case renvoie à un thème différent:

- Orange: Entretien d'embauche
- Rose: Discussion avec les parents
- Bleu: Discussion avec un professeur
- Violet: Discussion avec des amis

L'orthophoniste lit la carte correspondant à la couleur. Il est important de prêter attention aux indications en italique (*le joueur chuchote, le joueur tourne le dos au patient).*

Bonne réponse

Lorsque le joueur répond correctement, son tour continue et il relance le dé. Tant que les réponses sont exactes, le joueur relance le dé et déplace son pion dans le but de remplir son passeport.

Mauvaise réponse

Si le joueur ne répond pas bien à la carte, son tour se termine. C'est alors au joueur placé à sa gauche de jouer.

Les passeports

Lorsqu'un joueur répond de façon satisfaisante à 3 cartes d'un thème, il remporte le thème. Il met alors une croix dans la case correspondante du passeport.

Les cases spéciales

- **Case relance:** **L**e joueur rejoue.
- **Case multicolore**: Le joueur choisit la couleur de la carte à laquelle il répond

LE GAGNANT

Une fois qu'un joueur a rempli son passeport et donc remporté les 4 thèmes, il doit retourner sur la case située au centre du plateau.

Une fois sur cette case, il doit répondre à une carte de chaque couleur. Si les réponses à ces 4 cartes sont satisfaisantes, le joueur remporte la partie. Sinon, il retente sa chance au tour suivant.