



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>

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

GERIN Magali
Née le 26 novembre 1986 à ROUSSILLON

DYSPHASIE ET RETARD DE LANGAGE :
COMPARAISON DES HABLETES
PRAGMATIQUES

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **MAILLAN Geneviève,**
Professeur de linguistique

Nice
2013

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole d’orthophonie

MEMOIRE présenté en vue de l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

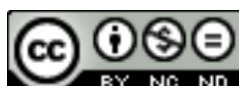
GERIN Magali
Née le 26 novembre 1986 à Roussillon

DYSPHASIE ET RETARD DE LANGAGE :
COMPARAISON DES HABLETES
PRAGMATIQUES

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **MAILLAN Geneviève,**
Professeur de linguistique

Nice
2013



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Monsieur Gilbert ZANGHELLINI, d'avoir accepté de diriger ce mémoire.
Merci de m'avoir accompagnée dans ce travail.

Merci pour vos encouragements, vos conseils et vos relectures.

Je remercie également, Madame Geneviève MAILLAN, d'avoir accepté de co-diriger ce travail.
Merci pour votre disponibilité et vos nombreuses suggestions.

Je remercie Madame Anne-Catherine BERTINO, Madame Sylvie BLONDET et Madame Charlotte RAFFRAY-TOJA, de l'intérêt que vous avez porté à ce travail et du temps que vous avez consacré à sa lecture.

Je remercie tous les enfants pour leur participation, leur enthousiasme et leur spontanéité. Merci à leurs parents pour leur confiance.

Je remercie les orthophonistes qui m'ont reçue et m'ont permis de réaliser ce travail. J'ai été sensible à leur accueil et à leurs conseils.

Je remercie les personnes ayant participé à notre formation au passionnant métier d'orthophoniste, et plus particulièrement mes maîtres de stage qui m'ont formée et accompagnée tout au long de cette année.

Merci, à vous, les copines de promo pour la bonne humeur qu'il y a toujours eu entre nous durant ces études d'orthophonie.

Merci, à celles avec qui j'ai plus particulièrement partagé ces quatre années.

Merci à vous, Blandine, Emmanuelle, Laurianne, Marie, parce que l'amitié est rare et précieuse et qu'elle nous unit depuis pas mal d'années déjà.

Merci à vous, Maman, Papa, Dorine, pour votre soutien, votre confiance, vos encouragements, ils m'ont été d'une aide précieuse.

Merci, à toi, Loïc, pour ton soutien, ta patience, et ta présence à mes côtés.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	6
PARTIE THEORIQUE.....	7
I. LA COMMUNICATION.....	8
1. <i>La communication : généralités et fonctions de communication</i>	8
2. <i>La communication non verbale</i>	12
3. <i>La compétence communicative</i>	18
II. LA PRAGMATIQUE.....	19
1. <i>De la linguistique à la pragmatique</i>	19
2. <i>Définitions</i>	24
3. <i>Les différentes théories pragmatiques</i>	26
4. <i>Axes pragmatiques</i>	39
5. <i>Le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant</i>	44
6. <i>Les troubles de la pragmatique</i>	48
7. <i>Evaluation de la pragmatique</i>	54
III. LE RETARD DE LANGAGE ET LA DYSPHASIE.....	56
1. <i>Introduction</i>	56
2. <i>Terminologies</i>	57
3. <i>Le retard de langage</i>	58
4. <i>La dysphasie</i>	60
PARTIE EXPERIMENTALE.....	68
I. METHODOLOGIE.....	69
1. <i>L'objectif</i>	69
2. <i>La population</i>	69
3. <i>Le protocole d'expérimentation</i>	71
II. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	86
1. <i>Présentation des résultats par enfant</i>	86
2. <i>Regroupement des résultats pour l'ensemble des enfants et comparaison</i>	207
3. <i>Conclusion générale sur les résultats et discussion</i>	217
CONCLUSION.....	219
BIBLIOGRAPHIE.....	220
ANNEXES.....	224
ANNEXE I : GRILLE D'ÉVALUATION DES HABILÉTES PRAGMATIQUES.....	225
ANNEXE II : TEST DE SHULMAN.....	227
ANNEXE III : TABLEAU DE COTATION TEST DE SHULMAN.....	232
1. <i>Tableau d'étalonnage</i>	232
2. <i>Scores obtenus en fonction des tranches d'âge</i>	233
ANNEXE IV : LETTRE DE DEMANDE D'AUTORISATION DE FILMER.....	234
TABLE DES MATIERES.....	235

INTRODUCTION

Selon FRANÇOIS [17, p164] « Apprendre la mise en mots c'est apprendre un système de contraintes croisées : schémas syntaxiques, unités lexicales, référence extralinguistique, condition de communication. »

La pragmatique fait partie de cet apprentissage car elle tient compte aussi bien des aspects formels de la langue que des conditions dans lesquelles le message est transmis. La pragmatique s'intéresse à l'usage que l'on fait de la langue, du système, pour transmettre nos idées, nos émotions... mais elle s'intéresse également à tout ce qui n'est pas du langage mais qui est, malgré tout, signifiant : les gestes, la mimique, la voix... et tous les éléments non verbaux qui appartiennent à la situation de communication.

Ce mémoire a pour objectif d'étudier la pragmatique mais de qui ? Justement, de ceux qui ont du mal à apprendre la mise en mots, à s'organiser avec les contraintes de la langue : les patients qui ont des troubles spécifiques du développement du langage oral.

Le retard de langage et la dysphasie sont deux troubles du langage oral. Il est parfois difficile, dans la pratique clinique, de faire la distinction entre ces deux pathologies : les limites entre un retard de langage massif et une dysphasie sont parfois floues. Nous nous sommes donc demandé si les habiletés pragmatiques des dysphasiques et des enfants ayant un retard de langage étaient les mêmes.

La présente étude propose de tester les habiletés pragmatiques de ces deux populations en s'appuyant sur une grille d'évaluation subjective des habiletés pragmatiques et d'un test objectif (test de SHULMAN), puis de comparer les résultats des deux populations d'enfants.

L'analyse théorique portera en premier lieu sur la communication verbale et non verbale. Puis les travaux restitueront le domaine de la pragmatique du langage à travers les différents concepts et théories existants, ainsi que le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant et les troubles de la pragmatique pouvant exister. Enfin nos travaux porteront sur les deux pathologies.

Le deuxième temps pratique consistera en l'explication de la méthodologie choisie pour mettre en évidence la pragmatique chez nos deux populations. A partir d'un jeu semi-dirigé suivi d'une conversation et du test de SHULMAN, une grille précise d'observation sera livrée ainsi qu'un résultat quantitatif. Cette analyse nous permettra de conclure sur une possible différence des habiletés pragmatiques entre les deux populations.

PARTIE THEORIQUE

I. La communication

1. La communication : généralités et fonctions de communication

1.1. Généralités

La communication est un concept qui est apparu tardivement ; les dictionnaires historiques font état de la première occurrence du mot en français vers 1350. Le terme communication est alors interchangeable avec celui de « communion » et signifie partage, mise en commun. Au 17^{ème} siècle un autre sens commence à se dégager : de partage on passe à « faire part » c'est-à-dire transmettre, partager, sens qui est toujours présent aujourd'hui. Communiquer, dans le dictionnaire Le Petit Robert, signifie en son sens premier « faire connaître (quelque chose) à quelqu'un ». La communication étant « le fait de communiquer ». [47]

La communication est aussi définie comme « le passage ou l'échange de message entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux ». [47] La définition rajoute que la communication peut se faire entre des êtres vivants, des organismes, des machines.

Le terme communication vient du latin *communis* qui signifie « qui appartient à tous, à plusieurs » on retrouve dans le sens moderne la nécessité d'un code commun pour pouvoir se comprendre. Cependant tout système de communication n'est pas un langage. Tous les êtres vivants communiquent mais seuls les êtres humains ont un langage qui se distingue de la communication animale. Dans le langage, les unités linguistiques sont combinables entre elles. Pour SHERWOOD et WASBURN « c'est la communication de la pensée plutôt que la pensée elle-même qui reste l'exclusivité de l'homme, qui rend possible les cultures humaines ; on peut y voir le facteur essentiel qui sépare l'homme de l'animal ». [56]

Pour G. BATESON et l'école de PALO ALTO, cité par COQUET [35, p34] « la communication est un processus social intégrant différents modes de comportements : la parole, le geste, la mimique, l'espace interindividuel... Chaque échange met en interaction un émetteur et un destinataire ».

Dans le dictionnaire d'orthophonie, le terme communication est défini comme « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments avec un autre individu [...] seule l'espèce humaine possède le langage qui est son outil essentiel de communication. En pratique on peut différencier la communication gestuelle (langue des signes utilisée par les sourds), la communication verbale (orale ou écrite), et la communication non-verbale (qui inclut les aspects intralinguistiques et extralinguistiques). » [45]

1.2. F. FRANÇOIS : les fonctions de communication

Le linguiste FRANÇOIS fait un parallèle entre le développement du langage et le développement des fonctions de communication. Pour FRANÇOIS « dire que l'enfant construit son langage par tâtonnement ne signifie pas pour autant que la fonction de communication lui demeure étrangère tout au long de cette étape. Bien au contraire, on peut estimer que l'acquis primordial est que s'ébauche alors le circuit de la communication, que peu à peu l'enfant découvre la finalité (les finalités) du langage » [17, p 61].

Dans les tous premiers temps de la communication chez l'enfant, la fonction principale du langage consiste en une demande ou un commentaire sur l'action en train de se faire. Les interjections spontanées ou reprises par l'adulte ont pour fonction de marquer l'apparition de quelque chose, ce sont des signes émotionnels ou descriptifs qui servent à attirer l'attention. Puis le langage sert à l'expression d'un désir, les questions apparaissent ensuite puis les énoncés énonciatifs.

Au début, le système est sémiologiquement simplifié, chaque message ne joue qu'une fonction. Mais très vite, le moyen devient fin, appel, source de satisfaction. Les mêmes unités sont reprises dans des fonctions différentes : un même signe peut à 8 mois être une « interjection spontanée » [17, p26], puis à 9 mois servir à attirer l'attention sur un objet que l'enfant ne peut pas atteindre. Et à 1 an servir à attirer l'attention sur une musique, un dessin. Puis plus tard est utilisé pour poser une question « qu'est-ce que c'est que ça ? ». Ou encore, le signe usuellement utilisé pour indiquer le sommeil sert à signifier : « je vais faire semblant de dormir ». La fonction imaginative du langage se met alors en place. FRANÇOIS indique que « la fonction transfert d'information » ne se manifestera que beaucoup plus tard, vers 22 mois. » [17, p25].

Avec l'enrichissement de la syntaxe et du lexique, la fonction de communication se met réellement en place, les énoncés sont plus spontanés et non incités comportementalement ou verbalement. La fonction investigatrice du langage prend forme : « [kɛsɛsa] ». La fonction de rhétorique du langage, l'art d'arriver à ses fins, de convaincre même en biaisant le discours, apparaît et avec elle la fonction de mensonge, fabulation, faire semblant du langage.

Lorsque les énoncés à trois termes apparaissent et que le langage de l'enfant devient, de fait, plus conforme par rapport aux normes de l'adulte, la fonction métalinguistique se développe avec l'apparition des jeux de mots, des premiers récits. Pour FRANÇOIS « le comportement linguistique se développe pour lui-même » c'est la « fonction de l'irréel ». Il ajoute « c'est cette fonction de l'irréel qui semble ne pas se développer dans les retards de langage ». [17, p157]. Par cette fonction, l'enfant en utilisant le langage dispose d'un moyen unique pour rapprocher n'importe quoi de n'importe quoi, par les métaphores, les comparaisons, les plaisanteries. Mais le langage a aussi pour fonction de « réinsérer son propre développement dans ce qui a été précédemment codé : c'est l'âge des premières questions. » [17, p169]

1.3. Le schéma de R. JAKOBSON

Le linguiste JAKOBSON propose un schéma de la communication dans Essais de Linguistique Générale en 1969. JAKOBSON cite six éléments indispensables à la communication : un émetteur (locuteur), un récepteur (interlocuteur), le message, le canal, le code et le contexte. Toute communication n'a de valeur que par rapport au contexte dans lequel elle se situe, si on sort le message de son contexte, il peut perdre son sens ou prendre un sens différent. Les trois éléments principaux de la communication sont donc l'émetteur, le récepteur et le contexte.

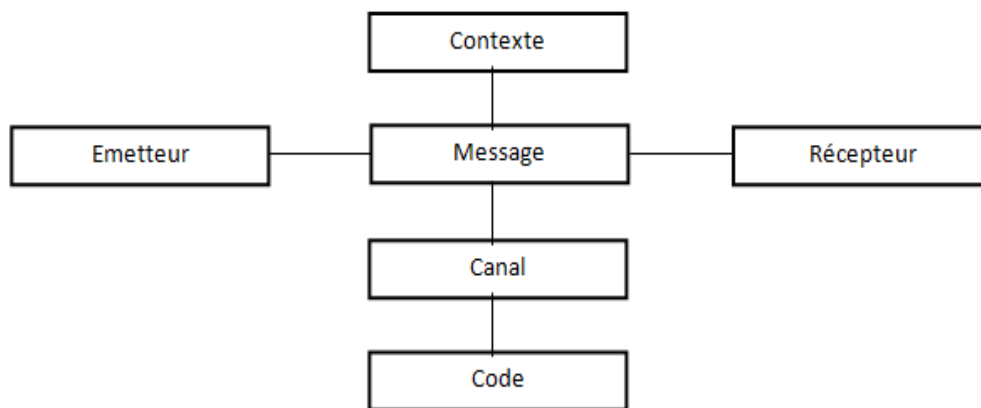


Schéma de Communication selon R. JAKOBSON.

- L'émetteur : il s'agit de celui qui produit et émet le message, c'est à dire qu'il transforme l'information en un message constitué d'unités appartenant au code partagé entre l'émetteur et le récepteur. On peut lui imputer l'intention de communication.

- Le récepteur : il s'agit de celui (ou ceux) qui reçoit le message. Il y a deux types de récepteurs : les récepteurs effectifs et les récepteurs ciblés. Les récepteurs effectifs sont tous ceux qui, mis en présence du message peuvent le décoder ; à l'origine ils ne sont pas obligatoirement concernés par ce message. Les récepteurs ciblés sont ceux auxquels le message est véritablement adressé.

- Le contexte : il s'agit de la situation dans laquelle est produit le message, c'est-à-dire de l'ensemble des données verbales et non verbales qui concourent à l'énonciation. C'est un élément essentiel de la communication pour JAKOBSON car tout message extrait de son contexte perd sa valeur. Le contexte a pour fonction de poser une référence au message, il a une valeur référentielle. On distingue le contexte littéral, ou co-texte, qui est lié à l'énoncé oral ou écrit, et le contexte situationnel, ou situation, qui comprend l'ensemble non verbal qui accompagne la production verbale : lieu, mimiques, rapport entre les interlocuteurs...

- Le canal : il s'agit pour JAKOBSON d'un « canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, un contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication ». Il permet au message de circuler de l'émetteur vers le récepteur. On distingue généralement différents canaux

selon la modalité sensorielle qui est sollicitée chez l'interlocuteur. Chez l'Homme ce sont les canaux auditif et visuel qui sont les plus utilisés.

- Le code : Il s'agit du système conventionnel de signes et de règles, permettant leur combinaison, qui doit être commun en tout ou au moins en partie à l'émetteur et au récepteur afin qu'ils puissent se comprendre. L'existence du code est un préalable à la communication. Le code est constitué de signes et d'un système : des règles qui régissent ce code. Le code dirige l'émetteur, il l'oblige à respecter des contraintes lexicales, syntaxiques et syntagmatiques afin que le message soit compréhensible par le récepteur.

- Le message: il résulte du choix et de la combinaison des signes dans les différents paradigmes qui vont constituer le syntagme. Il repose sur l'information à transmettre et le respect du code.

A partir de ce schéma de communication, JAKOBSON conceptualise les fonctions du langage. Aux six facteurs correspondent six fonctions. Il distingue : la fonction expressive, la fonction conative, la fonction référentielle, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et la fonction poétique.

- **La fonction expressive également appelée fonction émotive**: elle est axée sur l'émetteur du message. C'est l'attitude de celui-ci à l'égard du contenu de son message et de la situation. Ce message expressif révèle la subjectivité de l'émetteur en apportant des informations sur ses émotions, ses sentiments et ses idées. Selon JAKOBSON « elle vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion vraie ou feinte. ». [22]

- **La fonction conative** : elle est centrée sur le récepteur. Ce message cherche à exercer une action sur le récepteur : c'est l'ordre, l'injonction, la demande.

- **La fonction référentielle** : cette fonction est basée sur le contexte, elle sert à établir une référence pour donner sens au message.

- **La fonction phatique** : c'est ce qui, dans le message, sert à établir et maintenir le contact. Il s'agit donc d'expressions servant à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'il ne la relâche pas. Il s'agit de rendre la communication effective avant la transmission d'informations utiles.

- **La fonction métalinguistique** : elle est centrée sur le code. Elle donne des précisions ou des explications sur le code et son utilisation. Elle englobe les mots mais aussi tous les autres signes constituant le support de la communication. De ce fait, les interlocuteurs vérifient qu'ils utilisent le même code, le même lexique, la même syntaxe.

- **La fonction poétique** : elle concerne tout ce qui dans le message apporte un supplément de sens par le jeu de la structure des signes. Pour JAKOBSON « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage [...] La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante. ». [22]

2. La communication non verbale

Dans l'échange, il y a le discours, les mots, mais ce n'est pas tout : des éléments non-verbaux sont également présents et permettent de moduler le discours verbal, de le renforcer et parfois de le nuancer.

Selon CORRAZE, les communications non-verbales « remontent au tout début de l'organisation sociale ». [10, p10] Pendant longtemps sous-estimée et oubliée, l'étude des communications non-verbales a débuté dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle.

CORRAZE définit la communication non-verbale comme « l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus vivants n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrit, langage des sourds-muets) » [10, p15]. Il ajoute que ce terme s'applique « à des gestes, des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques [...], voire à des organisations d'objets, des rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise. ». [10, p16]

Ces éléments, en apparence secondaires aux mots, sont en fait indispensables et essentiels à une communication efficace. Ils sont d'ailleurs souvent plus compréhensibles que le langage lui-même car ils fournissent des informations au moment même de l'échange.

Si la communication non-verbale est adaptée, elle renforce et crédibilise le message verbal ; en revanche si elle est inadaptée, elle a l'effet inverse et peut perturber la communication.

En outre, les éléments non-verbaux donnent des informations importantes sur les affects des interlocuteurs, si l'on reprend les fonctions de la communication de JAKOBSON, nous pourrions dire que ces éléments sont indispensables aux fonctions conative et expressive.

Pour Honoré de Balzac « le regard, la voix, la respiration, la démarche sont identiques ; mais comme il n'a pas été donné à l'homme de pouvoir veiller à la fois sur ces quatre expressions simultanées de sa pensée, chercher celle qui dit vrai, vous connaîtrez l'homme en tout. ». [12] Le regard, la voix et la posture disent des choses, traduisent la pensée et peuvent la trahir.

La communication non verbale tient donc une place importante dans l'analyse de la communication humaine.

Les signaux non linguistiques à valeur de communication sont les gestes, le regard, les expressions faciales ou mimiques, le comportement corporel global ainsi que la voix.

2.1. Les gestes

Les gestes renforcent, modulent et nuancent la communication verbale. Les gestes précèdent ou accompagnent le discours et permettent de traduire, et parfois trahir, la pensée. Dans certaines situations sociales, ils peuvent constituer un sens codifié qui régit les expressions corporelles. Les gestes marquent l'appartenance sociale de l'interlocuteur.

Pour COSNIER [36], les énoncés sont « coproduits par les interactants » et sont « un mélange à proportion variable de verbal et de non verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimogestuel ». Dans le dialogue, la gestualité participe efficacement à la « fonction coordinatrice » ou « co-pilotage interactionnel » c'est-à-dire non seulement à l'émission des énoncés, mais aussi à s'assurer de leur bonne réception par le destinataire. Les processus qui permettent cette vérification sont, pour la plupart,

mimogestuels (par exemple le hochement de tête). Il existe selon COSNIER, deux grandes catégories de gestes selon leur lien avec la communication : les gestes communicatifs, qui participent au processus communicatif ou à sa régulation, et les gestes extra-communicatifs, qui sont des gestes de confort : ils accompagnent le discours sans véhiculer de sens « officiel », on peut citer par exemple les gestes d'auto-contact, de grattage, manipulation d'objets...

COSNIER définit trois types de gestes communicatifs : les gestes quasi-linguistiques, les gestes co-verbaux et les gestes synchronisateurs.

- **Les gestes quasi-linguistiques** sont « des gestes conventionnels substituables à la parole et propres à une culture donnée ». Ils ont en général un substitut verbal qui peut être utilisé seul. Ces gestes peuvent être associés à la parole et prennent alors le statut de gestes illustratifs. COSNIER prend l'exemple du geste « ras-le bol » typiquement français.

- **Les gestes co-verbaux** sont dépendants d'une traduction verbale simultanée. Ils illustrent, connotent ou renforcent le message verbal. On distingue parmi eux les gestes référentiels (déictiques, illustratifs...), les gestes expressifs (mouvements faciaux qui donnent des informations sur la position affective de l'émetteur quant à son énoncé), et les gestes paraverbaux (qui soulignent un trait de parole).

- **Les gestes synchronisateurs** qui sont réalisés par l'émetteur ou le récepteur. Il en existe deux sortes : les gestes d'autosynchronie (les gestes et la parole sont simultanés) et les gestes d'hétérosynchronie (coordination entre les gestes du récepteur et la parole de l'émetteur). Les gestes synchronisateurs sont très fortement liés à la pragmatique puisqu'ils permettent la mise en place du dialogue par le respect des tours de parole et l'adaptation à l'interlocuteur.

LABOUREL a défini des catégories de gestes à partir du schéma de la communication de JAKOBSON. Au moyen d'études menées sur la communication non-verbale de l'aphasique, il est arrivé à la conclusion que les gestes se superposaient à la communication verbale. La fonction du geste, c'est-à-dire sa finalité dans la communication, se rapporte à différents besoins : transmettre des informations, réaliser des actes sociaux ou encore maintenir un équilibre individuel.

LABOUREL, cité par ROUSSEAU [27, p101], établit trois grandes fonctions du geste et a détaillé différents types de gestes par fonction :

- Les gestes à fonction référentielle ou illustratrice : ils accompagnent ou remplacent le discours verbal. Parmi eux se trouvent :
 - **Le geste mimétique** qui a une relation d'analogie par rapport au référent. Le geste mime une action ou un objet. Par exemple mettre ses mains en forme de rond pour parler d'un ballon.
 - **Le geste déictique** qui désigne un objet, une personne ou un lieu, dans une relation spatiale avec le référent. Il est souvent redondant par rapport au discours verbal. Par exemple : montrer du doigt la direction à suivre en même temps que l'on explique comment s'y rendre.
 - **Le geste symbolique** qui renvoie au code culturel ou personnel, le lien avec le référent est arbitraire et conventionnel. Par exemple l'index sur la bouche signifiant chez nous le silence. Ces gestes symboliques mettent en évidence les différences culturelles dans les communications non-verbales. En effet, EKMAN et FRIESEN, cités par CORRAZE [10, p100], rapportent que le suicide est exprimé gestuellement selon les modalités utilisées

par les différentes cultures : index et majeur sur la tempe pour les occidentaux (suicide au pistolet), les habitants de Nouvelle-Guinée saisissent leur gorge avec la main ouverte (la pendaison) et les Japonais plongent leur poing dans l'estomac (harakiri).

➤ Les gestes à fonction communicationnelle : ils font référence à la situation et aux interlocuteurs et sont plus ou moins volontaires.

- **Le geste émotif** se rapporte à l'émetteur, il traduit une émotion. Par exemple : poser sa main sur la poitrine pour exprimer que l'on est vraiment impliqué dans ce que l'on dit.
- **Le geste conatif** s'adresse ou se rapporte au récepteur, c'est une demande de manifestation de la part d'autrui. Par exemple : pointer son index vers l'interlocuteur en guise de mise en garde.
- **Le geste phatique** assure la bonne continuité de l'échange. Il régule le discours entre le locuteur et le récepteur et peut mettre en lumière une mauvaise communication. Il permet le réajustement du message.

➤ Les gestes à fonction métalinguistique :

- **Le geste à fonction prosodique** : il fait partie du discours comme un élément prosodique. Par exemple taper sur la table avec la main pour marquer l'importance de ce que l'on dit.
- **Le geste à fonction de redondance** : le geste est redondant par rapport au discours. Un « non » de la tête qui accompagne un « non » verbal.
- **Le geste à fonction de commentaire** : le geste sert de remarque sur le contenu ou la forme de l'énoncé. Par exemple un mouvement oscillatoire de la main peut exprimer le doute par rapport à ce qui est dit.

Le geste peut également être stéréotypé ou « autistique » selon KROUT, cité par CORRAZE. Ces gestes ne servent pas la communication mais des besoins intrapsychiques, ils échappent largement au contrôle de la conscience. Ces gestes peuvent correspondre à des actes fonctionnels (par exemple grattage d'une piqûre) mais sont manifestés hors de leur contexte et « ne servent pas la communication mais des besoins intrapsychiques » [10, p215]. Ces gestes marquent alors un refus, une rupture de communication mais par leur présence, ils consomment véritablement cette cassure puisqu'ils sont utilisés dans le but de briser cette communication, afin de se soustraire à une situation éprouvante ou non maîtrisée.

En permettant d'illustrer des propos, de désigner, d'agir sur l'autre, d'exprimer des émotions, de se situer par rapport au discours de l'autre, les gestes sont des outils indispensables de la communication et de la pragmatique qu'il sera important de prendre en compte dans notre analyse.

2.2. Le regard

Le regard apparaît dans de nombreuses expressions du langage courant : couvrir quelqu'un ou quelque chose du regard, caresser du regard, forcer le regard de quelqu'un, saisir le regard, percer le regard, fusiller du regard, chercher du regard, éviter le regard de quelqu'un, fuir le regard, accorder ou refuser un regard, échanger un regard...

Le langage a déjà permis de distinguer différentes fonctions du regard : la captation, l'appel et la réponse, l'attrait, l'accord, l'appui, le refus...

Le regard tient une grande place dans la communication. Il est un modulateur de contenu langagier et peut permettre de donner ou prendre la parole, de montrer son intérêt, son désintérêt. Par le regard on peut indiquer à qui le message est destiné. Selon EXLINE, cité par ANCELIN-SCHUTZENBERGER [48] lorsque le locuteur détourne le regard quand il parle, c'est « qu'il ne désire pas être dérangé dans son discours », alors que s'il accroche le regard de son interlocuteur, c'est pour signifier que le tour de parole va changer lors de la prochaine pause. Le contact visuel est ainsi utilisé pour marquer l'engagement ou le désengagement de la conversation et permettre de cette façon, la suspension ou la reprise de l'échange verbal.

De plus, la mobilité du regard permet d'indiquer une certaine direction, et peut permettre de synchroniser le discours avec un élément du contexte. Par exemple, le regard qui se pose sur l'objet dont on parle.

En outre, le regard permet également de faire passer des émotions : la surprise ou l'incompréhension par exemple ; l'expressivité du regard est donc, elle aussi, importante pour la communication.

Le regard a donc un rôle majeur dans la communication et notamment dans la gestion des tours de parole, mais aussi dans l'intentionnalité.

2.3. La mimique

Il s'agit d'une expression faciale, d'un changement dans le visage que l'on peut voir, due à l'activation d'un ou plusieurs muscles de la face. Les mimiques faciales dépendent du locuteur, du récepteur et du contexte de l'échange. La signification de ces expressions faciales n'est pas totalement arbitraire : tous les mouvements (nez, bouche, rictus, sourcils) doivent être pris en compte et décodés par l'interlocuteur afin que le message passe dans sa totalité. Cette communication, qui passe par des micromouvements, est le plus souvent inconsciente et incontrôlée par le locuteur. La mimique faciale traduit l'état d'esprit du locuteur par rapport à l'énonciation et l'on ne peut interpréter une expression faciale que dans le contexte de l'interaction. Pour EKMAN, un petit nombre d'émotions faciales est universel, ce sont la joie, la colère, la tristesse, le dégoût et la peur.

Dans certaines pathologies, les sujets ne parviennent pas à décoder les expressions faciales ; cela engendre chez eux des troubles de la communication.

2.4. La voix

La voix est personnelle, elle renseigne sur la personnalité de celui qui parle, son appartenance sociale ou culturelle. Le timbre de la voix est propre à chacun, en revanche l'intensité, le rythme, le débit dépendent du contrôle émotif. La voix traduit, mais peut aussi trahir, nos sentiments au moment de l'interaction verbale. Pour BAUER « la voix est un second visage » [46]. Toutes ces modulations en communication seront utilisées pour agir sur autrui, lui faire passer un message ou encore s'adapter au récepteur : nous ne parlons pas avec la même voix à un enfant et à un adulte, à un proche ou un inconnu, au téléphone ou en face à face...

L'intonation est une des marques linguistiques qui peut prendre une valeur pragmatique. En effet, comme le souligne VERSCHUEREN, cité par BERNICOT et al, [6, p171], « l'intonation a une fonction de contextualisation », par exemple une intonation montante ou descendante permet une interprétation différente d'un même énoncé linguistique. En absence de marque grammaticale, l'intonation permet de déterminer la modalité de l'énoncé : déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif.

ROSSI, cité par BERNICOT et al. [6, p171] a défini trois rôles joués par l'intonation en pragmatique :

- Le rôle appellatif : grâce à l'intonation le locuteur et l'auditeur sont en relation
- Le rôle expressif : l'intonation permet d'exprimer des émotions et des états psychologiques
- Le rôle représentatif : lorsque nous souhaitons communiquer plusieurs informations, nous établissons une hiérarchie entre ces informations, selon leur degré d'importance, en utilisant une intonation spécifique.

Avec la voix et l'intonation, on peut évoquer l'absence de voix, c'est-à-dire les silences, qui tiennent également une place importante dans la communication non-verbale. En effet le silence peut être une pause, survenant au cours de l'échange, pour permettre au locuteur de réfléchir, mais le silence peut également pousser à l'interaction en signalant que c'est à l'autre de prendre la parole.

Voix et silence sont des éléments de la communication non-verbale auxquels il est important d'être attentif.

2.5. Le comportement corporel global

Dans le comportement corporel global nous séparons les comportements relevant de l'organisation spatiale : la proxémie, de ceux relevant du tonus et des postures.

2.5.1. La proxémie

Chaque individu possède une aire personnelle de sécurité. Cette zone varie selon les relations humaines : on se rapproche plus de ses proches que d'inconnus. E.T. HALL a mis en évidence les différents modes d'utilisation de l'espace. Cette utilisation de l'espace, cette distance entre les interlocuteurs est induite par des règles reflétant les intentions du récepteur, ainsi que le message.

Il distingue :

- La distance intime : l'émetteur et le récepteur échangent sur un mode émotionnel. Il y a confiance mutuelle. Il peut y avoir contact. La distance intime est utilisée pour les proches et parfois les amis.
- La distance personnelle : les positions respectives des individus sont claires. C'est la distance utilisée lorsque deux personnes se rencontrent dans la rue et s'arrêtent pour parler ensemble.
- La distance sociale : c'est celle utilisée par toute personne communiquant dans un contexte social. L'échange n'est pas personnel et peut être entendu par d'autres personnes.
- La distance publique permet une information publique destinée à être entendue par un nombre limité de personnes. C'est la distance qui sépare le professeur de ses élèves, par exemple.

Nous remarquons que la distance régit le degré d'intimité dans la relation de communication. Chaque personne opère en fonction de la situation. Les rôles tenus sont différents dans chacune de ses zones. Elles influencent donc la communication qui ne sera pas la même selon la distance mise entre l'émetteur et le récepteur.

2.5.2. Tonus et posture

On entend, par posture, la position du corps ou de ses parties par rapport à un système de repères déterminés. Il s'agit donc de l'orientation des éléments corporels. La posture communique les intentions de rapprochements, d'accueil ou au contraire, de défi, de rejet, de menace. HEWES, cité par CORRAZE assure que « le corps humain est capable d'assumer un millier de postures » [10, p147]. On doit à JAMES l'une des premières approches objectives de la signification de la posture chez l'homme. En effet, il a déterminé quatre postures fondamentales où les positions de la tête et du tronc se révèlent essentielles. Il y a :

- l'attitude d'approche, avec inclinaison du corps en avant,
- l'attitude de rejet, avec le corps qui se détourne d'autrui,
- l'attitude d'orgueil, où tête, tronc et épaules sont en extension,
- l'attitude d'abattement dans laquelle la tête est fléchie sur le tronc et les épaules sont tombantes.

Des changements dans la posture seraient, pour BIRDWHISTELL, cité par CORRAZE [10, p151], des signaux délimitant les étapes d'une communication, mais n'ont de signification précise qu'en fonction du contexte.

Le tonus, ou degré de relâchement musculaire, varie en fonction du degré de sympathie ou d'antipathie que le locuteur éprouve envers son interlocuteur, mais aussi, en fonction du sexe de ce dernier ou encore, de son statut social.

Le tonus et la posture participent donc à la communication non-verbale et transmettent des informations entre les différents interlocuteurs.

3. La compétence communicative

Pour le linguiste BENVENISTE, la compétence de communication est « la capacité à l'énonciation, sous-tendue, non seulement par le développement d'un savoir linguistique, mais aussi par celui d'un savoir-faire. Le locuteur utilise les virtualités de la langue en les combinant de multiples manières, toujours en fonction du contexte d'énonciation et en tenant compte de l'interlocuteur ». [4] Cette notion introduit donc une dimension pragmatique.

D'après GERARD, afin qu'une personne puisse parler et communiquer avec une autre, elle a besoin de deux types de connaissances langagières différentes : « d'une part ses connaissances linguistiques formelles et d'autre part, ses connaissances communicatives ». GERARD ajoute : « le premier type de connaissance relève de la compétence linguistique que nous définirons comme l'ensemble des règles qui régissent la bonne forme des énoncés de la langue. Le deuxième type de connaissances relève de la compétence communicative c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation de la langue ». [19, p11]

La compétence communicative régit l'utilisation de la langue en fonction du contexte dans lequel est émis le message linguistique. C'est cette compétence qui, pour GERARD « permet à un individu d'opter pour une forme linguistique particulière ; c'est elle également, qui lui permet de relever certaines violations des règles communicatives ». [19, p11-12] En outre, elle permet la compréhension des demandes indirectes telle la question : *avez-vous l'heure ?* à laquelle la réponse purement linguistique serait *oui/non*. Alors que grâce à nos compétences communicatives, nous pouvons décoder cette question comme la demande : *quelle heure est-il ?* Ce type de connaissances est, pour GERARD, non pas linguistique mais « langagier ».

Comme nous l'avons vu précédemment, pour que la communication ait lieu, il faut que les interlocuteurs partagent un code commun compréhensible par les deux. Il faut également que le locuteur s'assure que le récepteur puisse recevoir son message ; cela suppose que le locuteur soit dans une disposition spatiale qui lui permette de recevoir le message, et que son attention soit portée sur la réception de ce message. En outre, le registre de langue doit être adapté à la personne à laquelle on s'adresse. Le choix du registre langagier sera donc différent en fonction : du sexe, de l'âge, du degré de familiarité ou encore des rapports hiérarchiques. Toutes ces contraintes impliquent les choix que nous réalisons dans notre répertoire linguistique, et donc, régissent notre utilisation de la langue même si nous n'en sommes pas toujours conscients.

La compétence communicative se développe en même temps que la compétence linguistique. Pour SINCLAIR [32], le développement de la compétence communicative de l'enfant est « lié à celui de ses connaissances sur le monde des objets [...], sur l'espace [...] » mais aussi étroitement lié à « ses connaissances sociales ». Elle ajoute que « si le développement communicatif n'est pas directement lié au développement langagier proprement dit, il n'en reste pas moins qu'il est difficile de formuler une requête adéquate [...] si l'on ne maîtrise pas une certaine syntaxe et un certain lexique ». [32]

SINCLAIR définit la compétence communicative comme « l'ensemble des moyens verbaux et non verbaux, mis en œuvre pour assurer la réussite de la communication », elle ajoute « qu'il est même possible de communiquer de manière satisfaisante malgré un déficit linguistique, alors que le déficit communicatif aboutira à un échec ». [32]

La compétence communicative nécessite également la connaissance et la maîtrise des diverses fonctions du langage (cf. Précédemment) et des différents « actes de langage » ainsi que, comme nous l'avons dit plus haut, « l'adaptation verbale ». Ces deux derniers points seront développés dans la partie suivante sur la pragmatique. [32, p134-135]

II. La pragmatique

1. De la linguistique à la pragmatique

Avant que la pragmatique ne remette en question l'étude du langage, la linguistique traditionnelle comportait trois grands courants : le courant structuraliste, le courant fonctionnaliste et les théories énonciatives.

1.1. Le courant structuraliste

SAUSSURE, dans son *Cours de Linguistique générale*, publié en 1916, énonce les bases de la linguistique structurale. Ses travaux se résument dans les trois dichotomies qu'il a mises en évidence :

- langue /parole
- signifiant/signifié
- synchronie/diachronie.

SAUSSURE définit le signe linguistique comme étant la combinaison d'un signifié : un « concept », et d'un signifiant : une « image acoustique », c'est-à-dire une face intelligible et une face perceptible.

Il dégage deux caractéristiques primordiales au signe linguistique qui sont le principe de l'arbitraire du signe en ce qu'aucun lien de motivation n'unit cette image à ce concept. Et le principe du caractère linéaire du signifiant c'est-à-dire que l'articulation des phonèmes à l'oral, et la suite des graphèmes à l'écrit, sont deux opérations obligatoirement subordonnées à la successivité, une successivité temporelle à l'oral et spatiale à l'écrit.

SAUSSURE, dans ses travaux, met en lumière l'opposition entre le caractère immuable du signe et sa mutabilité. En effet le signe est immuable, il est imposé par le code social et ne peut être remplacé par un autre car il se fonde sur la tradition. Cependant, l'évolution dans le temps du signe permet des possibilités de mutabilité qui correspondent alors à un déplacement du rapport entre signifiant et signifié. A partir de ces deux caractères opposés, SAUSSURE conclut que la langue se transforme sans que le sujet ne puisse la transformer.

SAUSSURE oppose la langue, qui est un « système où tout se tient » [33, p191], à la parole qui est l'exploitation personnelle de cette langue. Par cette opposition, SAUSSURE distingue ce qui est collectif de ce qui est individuel. En mettant en pratique sa connaissance de la langue, le locuteur va réaliser la parole. Pour SAUSSURE, la langue est l'objet unique de la linguistique.

Le structuralisme considère le système comme primant sur les éléments. A l'intérieur du système linguistique, chaque élément n'existe que dans la dépendance au tout auquel il appartient, ainsi que par les relations qu'il partage avec les autres unités du système. Selon SAUSSURE, ces relations reposent sur des rapports. Ces deux ordres correspondent pour SAUSSURE « à deux formes de notre activité mentale, toutes deux indispensables à la vie de la langue ». [31, p170]

- Les rapports syntagmatiques : combinaison des unités sur un plan horizontal, les unes à la suite des autres. « Un terme n'acquiert sa valeur [dans le syntagme] que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou ce qui suit, ou à tous les deux. ». [31, p171] « La notion de syntagme s'applique non seulement aux mots, mais aux groupes de mots, aux unités complexes de toute dimension et de toute espèce. » [31, p172]

- Les rapports associatifs : les groupes sont formés par association mentale. L'esprit « ne se borne pas à rapprocher les termes qui présentent quelque chose de commun ; l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les reliait dans chaque cas et crée par là autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers ». [31, p173]. L'association peut se baser sur un élément commun (suffixe, radical, préfixe...), sur l'analogie des signifiés ou encore sur « la simple communauté des images acoustiques » [31, p174]. La série associative a un ordre indéterminé et un nombre indéfini.

SAUSSURE distingue également la linguistique diachronique de la linguistique synchronique. En effet, l'étude de la langue peut s'effectuer de deux façons : soit elle envisage la langue dans son évolution, dans ce cas, la perspective est diachronique ; soit elle envisage l'état du système de la langue à un moment donné de son histoire et alors, la perspective est synchronique. « La linguistique synchronique étudie donc la langue comme un système en soi, en décrivant les relations entre les constituants de ce système [...] le phénomène synchronique est un rapport entre des faits simultanés ». [25, p110]. SAUSSURE affirme la primauté de la perspective synchronique, ce qui a mis fin à la prédominance des études historiques.

Les travaux de SAUSSURE ont considérablement fait évoluer la vision de la linguistique et ont permis une meilleure compréhension de la langue.

Selon lui, la parole est complexe, car sous-tendue par des motivations conscientes et inconscientes des sujets énonciateurs ainsi que par les conditions historiques et sociales de communication. La linguistique structurale décide de mettre de côté tous les paramètres individuels pouvant intervenir dans l'étude du langage et se concentre uniquement sur le système : la langue. De cette manière, SAUSSURE exclut la parole de ces théories et fonde une linguistique scientifique. En excluant la parole, il exclut les sujets parlants ordinaires, le contexte ordinaire et les usages ordinaires du langage.

1.2. Le courant fonctionnaliste

Le courant fonctionnaliste considère la langue non seulement comme un système, mais également comme un système « fonctionnel », c'est-à-dire que la langue a une visée, un but.

1.2.1. Théorie de JAKOBSON

JAKOBSON aborde l'étude du langage, et non plus seulement de la langue, de cette manière il inclut les sujets parlants. Nous ne reviendrons pas sur les fonctions de la communication de JAKOBSON développées précédemment.

1.2.2. Théorie de MARTINET

En France, la pensée fonctionnaliste va être développée par MARTINET. Ce linguiste français a voulu rendre compte de la réalité des phénomènes langagiers. Le courant fonctionnaliste considère que la fonction première du langage est la communication, et donc la transmission d'informations. Dans *Fonctions et dynamique des langues*, MARTINET définit le terme « fonctionnel » : « le terme de fonctionnel y est pris au sens le plus courant du terme et implique que les énoncés langagiers sont analysés en référence à la façon dont ils contribuent au processus de communication. [...] Tous les traits langagiers seront donc, en priorité, dégagés et classés en référence au rôle qu'ils jouent dans la communication de l'information. » [26]. Dès lors, il ne s'intéresse qu'à ce qui est susceptible d'apporter une information sur les intentions du locuteur, c'est la « pertinence communicative ». La grammaire fonctionnelle s'attache donc à la description des choix que la langue laisse au locuteur. Pour MARTINET, ces choix se trouvent à deux niveaux : c'est la théorie de la *double articulation*.

La première articulation concerne des choix qui ont une valeur significative. Le choix s'opère entre différentes unités pourvues de sens : les monèmes.

La seconde articulation concerne les choix qui ont une valeur distinctive : le choix s'opère entre des unités non pourvues de sens : les phonèmes.

La double articulation permet la création d'une quantité infinie de messages, puisque qu'avec les trente-neuf phonèmes du français, on peut former des milliers de monèmes, ces derniers pouvant se combiner en un nombre infini d'énoncés.

1.3. Les théories énonciatives

Les théories énonciatives sont basées sur les travaux du linguistique BENVENISTE. Selon ce dernier, certains termes, voire certaines classes grammaticales de mots, dans la langue, sont spécifiques et ne prennent véritablement tout leur sens qu'en lien avec le moment où l'énoncé est produit.

BENVENISTE remarque en effet, que certains éléments du discours permettent au locuteur de se définir en tant que sujet, il cite, par exemple, les pronoms personnels « je » et « tu », mais aussi des pronoms démonstratifs « celui-ci » « celle-là », ou encore des marqueurs de repérage spatial ou temporel comme « ici », « maintenant »... Ces termes sont appelés déictiques ou indexicaux, et, bien qu'organisés de manière cohérente entre eux, leur analyse, en dehors de la situation d'énonciation, est complexe. Pour BRACOPS, « ils fournissent en effet des informations qui ne peuvent s'interpréter sans la référence au repère « moi-ici-maintenant » du locuteur. » [5, p146]. Ces éléments sont des marques de la mise en fonctionnement de la langue, il s'agit, pour BENVENISTE, de « l'appareil formel de l'énonciation ». La linguistique de l'énonciation étudie donc les expressions indexicales, anaphoriques et cataphoriques.

Un énoncé est l'actualisation d'une structure linguistique dans une situation donnée. L'énonciation est le processus qui aboutit à la production d'un énoncé. L'énonciation est un processus unique, elle ne peut être reproduite sans que les conditions en soient modifiées. BENVENISTE [4] définit ainsi l'énonciation c'est « cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. ».

Avant l'énonciation, la langue est uniquement la possibilité de la langue, rien n'est dit donc tout peut encore être énoncé. Dans l'énonciation, le locuteur, grâce à des indices spécifiques, énonce sa position ; ces indices sont appelés « indicateurs » par BENVENISTE. Il montre, par l'analyse de ces marques, que la subjectivité est installée au cœur du langage.

Comme nous l'avons dit précédemment, ces indicateurs sont de natures diverses. Les pronoms personnels sont les premiers décrits par le linguiste, et il va souligner leur importance dans l'énonciation.

Les pronoms personnels « je » et « tu » désignent obligatoirement les personnes participant à l'énonciation : le locuteur et la personne à laquelle il s'adresse. Les première et deuxième personnes n'ont de référent que dans l'énonciation. Ils n'ont pas de signifié stable et universel, mais celui-ci s'actualise à chaque fois qu'ils sont prononcés. Ces pronoms n'ont donc une existence linguistique que lors de leur prononciation par un locuteur. Chaque fois que le terme « je » est énoncé dans un acte de langage, il s'agit d'un acte nouveau, car il insère le locuteur dans un moment nouveau, dans une situation d'énonciation particulière. L'énonciation permet donc au locuteur de se positionner comme sujet, et de cette manière, permet l'émergence de la subjectivité.

BENVENISTE va également parler des coordonnées spatiales, des pronoms démonstratifs ou encore des marqueurs de temps (demain, aujourd'hui...). Toutes ces unités sont des signes linguistiques qui ne prennent leur référent que lorsqu'ils sont actualisés dans le discours.

De même, BENVENISTE estime que notre emploi des temps peut être interprété en fonction de la position de l'énonciateur dans le récit. L'utilisation du passé simple donnera, par exemple, une valeur plus objective, tandis que le passé composé aura pour effet d'impliquer davantage l'énonciateur dans le récit.

Le linguiste a replacé le sujet parlant dans le langage et ainsi, insiste sur la notion de subjectivité, qui est essentielle afin de comprendre les liens indissociables entre la langue et les interlocuteurs. Pour lui, le fondement de la subjectivité se trouve dans le langage lui-même : « Tout homme se pose dans son individualité en tant que *moi*, par rapport à *toi* et *lui*. » [4, p67].

Six ans avant la publication, par AUSTIN, de son livre *How to do things with words, Quand dire c'est faire*, et la théorie des actes de langage, BENVENISTE avait déjà avancé l'idée que certains verbes ont une valeur particulière dans le discours. Ils ne servent pas uniquement à décrire la réalité mais, lorsqu'ils sont prononcés à la première personne, mettent en lumière l'attitude du sujet à l'égard de l'énoncé. Certains verbes tels « jurer », « promettre », « certifier » ou « garantir », font que l'énonciation devient accomplissement. Dans ce cas, il s'agit plus d'un engagement du locuteur que d'une description. Le locuteur, au travers de son utilisation de la langue, influence le comportement de l'interlocuteur.

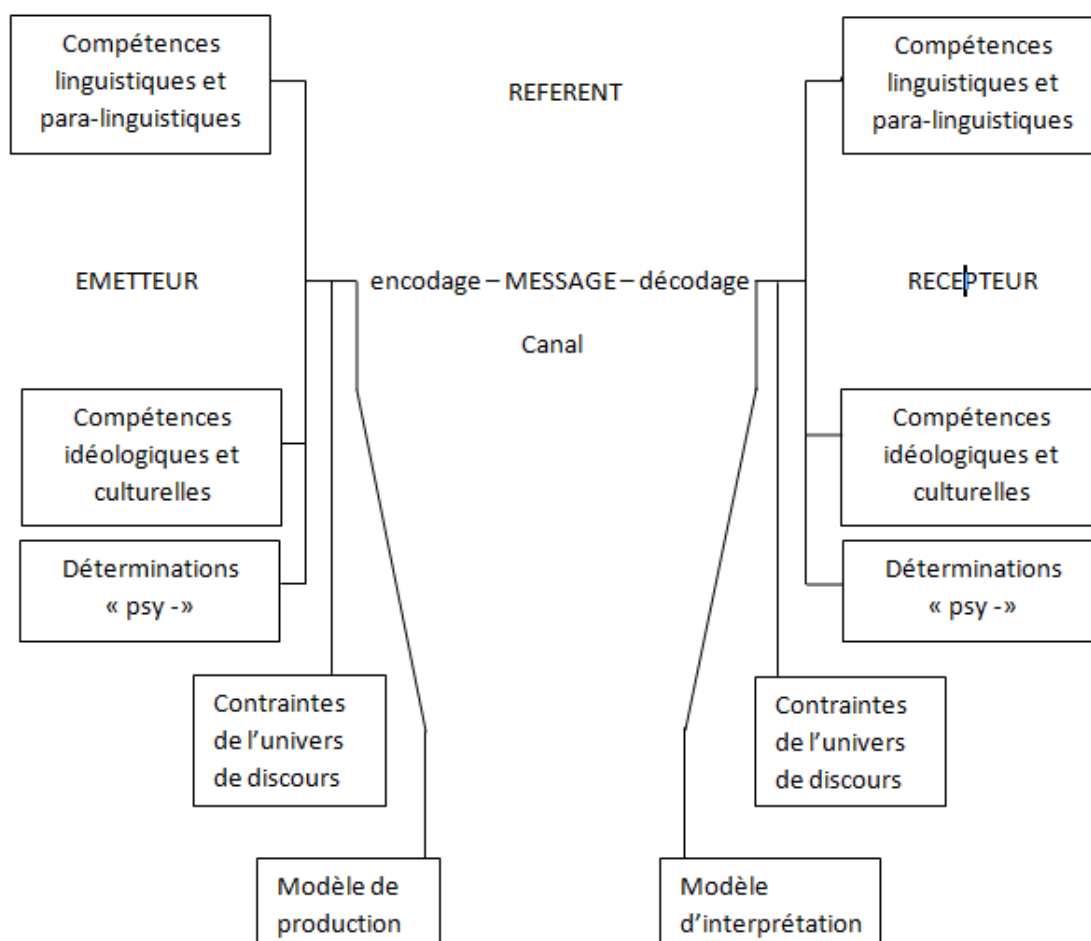
BENVENISTE a donc mis en lumière la place importante tenue par les sujets parlants, dans la réalisation de la langue, en montrant que les « indicateurs » procurent des informations essentielles et immédiatement constitutives du sens. Afin que le discours soit effectif, le locuteur doit se positionner comme sujet et désigner l'autre comme interlocuteur.

Dans les théories énonciatives, la langue n'est pas considérée uniquement comme un système de signes, mais aussi comme un instrument, qui permet, en plus de la subjectivité lorsqu'un individu se l'approprie, la réalisation de l'énonciation.

1.4. De l'énonciation à la pragmatique

La conception de la linguistique sur la communication a été enrichie par le schéma de JAKOBSON. Cependant des auteurs comme PAVEAU et SARFATI [26] vont vouloir approfondir certaines notions abordées par JAKOBSON, pour les mettre en lumière dans le schéma de la communication. Il s'agit notamment du caractère non homogène de la communication, de la compréhension partielle entre les interlocuteurs, de la notion de code où intervient le savoir interne des sujets parlants, des compétences extralinguistiques (encyclopédiques, psychiques ou culturelles) et enfin des modèles de production et d'interprétation.

Dans le but d'intégrer ces données, KERBRAT-ORECCHIONI propose, en 1980, une reformulation du schéma de la communication verbale, en intégrant, dans les compétences des locuteurs, tout ce qui est nécessaire à l'intercompréhension.



Ce schéma inclut une plus grande implication des locuteurs dans la communication ; il met en lumière les compétences, les déterminations et les contraintes mises en jeu, et explicite la complexité de l'acte de communication.

La linguistique de l'énonciation étendue a pour but de décrire les relations qui se créent entre l'énoncé et les différents éléments qui constituent le cadre énonciatif, que sont les sujets parlants et la situation d'énonciation. Cependant cette linguistique a besoin d'utiliser des méthodes, des postulats, des codes, qui sont utilisés par la linguistique traditionnelle, et l'utilisation même de ces méthodes, rend difficile une analyse réellement pragmatique.

2. Définitions

Le terme pragmatique vient du grec *pragmatikos* signifiant « relatif à l'action » ; dans le dictionnaire *Le petit Robert*, la pragmatique est définie comme « l'étude des signes en situation ». Elle est également définie comme « une étude scientifique émanant de la philosophie, de la sociologie et de la linguistique » [45, p201]. Pour NEVEU [25, p89], la pragmatique est « un domaine qui occupe une place particulière dans les sciences du langage, dans la mesure où elle est tout à la fois un carrefour de disciplines et une composante du système de signes que forme la langue. »

Pour ARMENGAUD, la pragmatique est « une discipline jeune, foisonnante, aux frontières floues... » [2, p3] ce qui explique que tous ne s'accordent pas encore sur sa définition.

Le premier à parler de pragmatique fut le philosophe MORRIS, qui la définit ainsi : « la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes ». [2, p5]. Pour BATES la pragmatique se définit comme « l'usage social du langage ».

Dans le dictionnaire d'orthophonie [45], nous trouvons la définition de RECANATI : la pragmatique « étudie l'utilisation du langage dans le discours et des marques spécifiques qui, dans la langue, attestent de sa vocation discursive ». La pragmatique s'intéresse à ce qui arrive lorsque le langage est employé pour communiquer, c'est-à-dire que « d'une part elle tente de décrire l'ensemble des paramètres linguistiques et extralinguistiques qui influent sur le phénomène de l'énonciation, qui modifient la façon dont l'énoncé est transmis, et d'autre part elle étudie dans quelle mesure ces paramètres interviennent ». La pragmatique intègre donc des concepts longtemps ignorés, ou mis à l'écart, par la linguistique traditionnelle : SAUSSURE avait choisi de porter son intérêt sur le code, le système de la langue, en négligeant « les faits de parole » et en négligeant dans le même temps, le sujet parlant. JAKOBSON avait compris l'importance des éléments extralinguistiques dans la communication et les avait réunis sous le terme de « contexte ». Le contexte est pour JAKOBSON un des trois éléments principaux de la communication comme expliqué supra.

Pour DUCHENE [37, p9-10] : la pragmatique étudie « les nombreuses contraintes, modalités et manifestations des échanges humains », pour elle, les actes de communication qu'ils soient verbaux ou non verbaux, entrent dans le domaine de la pragmatique.

La pragmatique s'attache à répondre à des questions telles : que faisons-nous lorsque nous parlons ? Qu'avons-nous besoin de savoir pour que cette phrase cesse d'être ambiguë ? Comment se fait-il que nous ne disions pas toujours ce que nous souhaitons dire ? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de table s'il peut nous passer le sel alors que manifestement il le peut ?

La pragmatique tient compte de concepts jusque-là absents de la linguistique ou de la philosophie du langage :

- **la notion d'acte** : le langage servant à accomplir une action.
- **la notion de contexte** : la situation dans laquelle les propos sont émis.
- **La notion de désambiguïsation** : certaines informations extralinguistiques sont indispensables à la compréhension d'un énoncé.

Pour NEVEU, la pragmatique s'intéresse « aux signes qui ne peuvent recevoir d'interprétation qu'en contexte, aux aspects non vériconditionnels de l'énoncé, à la fonction actionnelle du langage [...] donc à ce qui est signifié par le langage verbal au-delà de ce que littéralement les mots signifient, ainsi qu'aux stratégies interprétatives de l'allocutaire ». [25, p89]

ERVIN-TRIPP en 1977, résumera la pragmatique ainsi « La pragmatique, c'est tout ce que nous avons pris l'habitude de jeter dans nos analyses linguistiques antérieures ». [Cité par NESPOULOUS, 41, p132].

3. Les différentes théories pragmatiques

3.1. Historique de la pragmatique

Le domaine de la pragmatique a des origines floues. Pour BERNICOT et TROGNON, « la pragmatique n'est pas à proprement parler une discipline académique mais un domaine de recherche traversant plusieurs disciplines » [7, p13].

Loin d'être linguistique au départ, la réflexion pragmatique a vu le jour par des interrogations en premier lieu philosophiques « et plus particulièrement de la philosophie du langage » [30, p8]. A la fin du XIXème siècle, une crise des fondements de la philosophie conduit les courants de pensée à s'interroger à nouveau sur la question du langage, et de ses fonctions « condition *sine qua non* de toute activité rationnelle » [30, p9]. Les philosophes, les penseurs contemporains à cette crise, mettent en avant la nécessité de fonder la connaissance sur un instrument entièrement fiable « clair, distinct et univoque » hors le langage ordinaire : « les langues naturelles, par bien des aspects, sont impropres aux opérations de calcul : équivocité (ambiguïté), subjectivité (affectivité), circularité (réflexivité), communicabilité (contre l'informativité pure), indexicalité (ancrage spatio-temporel), tels sont les différents composants de l'aspect pragmatique d'une langue ». La pragmatique se dessine depuis toujours derrière les questions philosophiques fondamentales, à commencer par le cogito cartésien : à partir du moment où le sujet dit « je » c'est qu'il existe ; sa contradictoire est pragmatiquement absurde. Il ressort de cette crise de la philosophie que le langage, comme il met en mots la pensée, agit sur la construction même de cette pensée ; une réflexion approfondie sur le langage doit être mise en œuvre c'est le début du « tournant linguistique de la philosophie ».

Pour SARFATI, « les développements intellectuels consécutifs à cette crise de la philosophie ont unanimement pris la forme et la direction d'une recherche assidue sur le statut du langage, la fonction des signes et les rapports entre signes, pensée et expression ». [30, p11]

En écho à cette mutation européenne de la philosophie, le philosophe américain PEIRCE élabore sa théorie sémiotique. Celle-ci s'oppose à la théorie dyadique du signe émise par SAUSSURE au début du XXème siècle, en proposant une définition triadique du signe :

- Le representamen : image sonore ou visuelle du signe.
- L'objet : ce qui correspond au signe.
- L'interprétant : le signe équivalent ou plus développé, qui est créé chez celui à qui

s'adresse le representamen. Pour BERNICOT, cité par DARDIER [11, p44], « lorsque l'on parle devant diverses personnes [...] l'interprétant variera de l'une à l'autre en fonction de son métier, de ses préoccupations » ou encore du contexte de l'énonciation.

Cette vision triadique permet de rendre compte de la polysémie des mots, et permet d'étudier les signes linguistiques d'une autre manière, c'est-à-dire en y insérant la parole, que SAUSSURE avait dissociée de la langue : « la langue est un objet que l'on peut étudier séparément » afin de différencier « ce qui est social de ce qui est individuel » et « ce qui est essentiel de ce qui est accessoire ou plus ou moins accidentel » [SAUSSURE, cité par GARRIC et CALAS, 18].

Poursuivant l'entreprise de PEIRCE, MORRIS en 1938, caractérise la structure de toute la grammaire en distinguant la syntaxe, laquelle étudie les règles de combinaison des signes, de la sémantique qui étudie les relations entre les signes et leur référent dans le monde, et d'une pragmatique « il s'agit de l'étude des règles d'utilisation des signes par les sujets ». Cependant, MORRIS rompt avec la sémiotique de PEIRCE en redéfinissant le concept d'interprétant comme un analogue de l'utilisateur des signes. La pragmatique n'est alors pas une discipline à part entière, mais une branche de la sémiotique et son domaine est extrêmement restreint : elle ne s'occupe que des signes, qui, dans le système de la langue, posent problème à l'analyse linguistique : les déictiques de personne, de lieu et de temps.

3.2. Les concepts fondamentaux : *les philosophes du langage*

De 1950 à 1980, le courant pragmatique connaît un véritable essor. C'est lors des conférences WILLIAM JAMES à l'Université de Harvard, en 1955, qu'AUSTIN introduit la notion d'acte de langage. Elle sera ensuite systématisée, puis formalisée, par SEARLE en 1972, puis par VANDERVEKEN en 1985. Ces philosophes, appelés philosophes du langage, vont s'intéresser au « langage ordinaire », c'est-à-dire le langage utilisé à des fins communicatives, soit « les différents usages que les locuteurs peuvent faire des mots » [5, p31]. Ces philosophes, rompent alors avec les traditions chomskyenne et saussurienne qui prônent respectivement le primat de la syntaxe et le primat de la langue. Ces philosophes du langage, auxquels appartient également GRICE, vont sensiblement élargir le champ d'application de la pragmatique, par rapport à celui défini par les sémioticiens des années 1930-1940, en observant que le rôle du langage n'est pas seulement de décrire le réel mais également de produire une action.

3.2.1. La théorie des actes de langage : AUSTIN

Dans le contexte de la philosophie analytique, longtemps dominée par le logicisme, le concept du « langage ordinaire » devient polémique. Les philosophes du langage vont s'intéresser au langage employé dans son utilisation. Pour AUSTIN, le langage est un mode d'action, un moyen d'agir sur le monde : les conférences d'AUSTIN sur ce sujet, ont été publiées en 1962 dans l'ouvrage : « how to do things with words » ou « quand dire c'est faire ». [3]. Le langage ne sert plus seulement à décrire le réel mais peut aussi permettre d'agir. Dans les termes d'AUSTIN, « dire » quelque chose c'est également « faire » quelque chose, « c'est affirmer, douter ; c'est promettre ou refuser ; c'est demander, avertir ou réprimander... » [cité par NESPOULOUS, 41, p130]. Cela met en lumière l'intentionnalité intrinsèque à tout énoncé linguistique que l'interlocuteur doit saisir afin de comprendre le message et ne pas rester sur son sens littéral. Un même énoncé littéral, n'aura pas la même intentionnalité, en fonction de la personne qui le prononcera et du contexte de l'énonciation.

Cette théorie est basée sur trois concepts :

- **« l'acte »** : parler c'est agir,
- **le « contexte »** : tout ce qui est nécessaire pour comprendre ce qui est dit,
- **la « performance »** : accomplir l'acte en contexte.

AUSTIN établit une première classification des énoncés : il distingue les énoncés « constatifs » qui décrivent le réel (par exemple « il neige »), des énoncés « performatifs » qui permettent la réalisation de l'action (par exemple : « je t'ordonne de te taire »). Les énoncés constatifs peuvent être jugés comme vrais ou faux (le fait qu'il neige ou pas au moment où je parle), ils obéissent à des conditions de vérité. En revanche, les énoncés performatifs ne peuvent être jugés en termes de vérité ou de fausseté. AUSTIN tente de déterminer des critères grammaticaux permettant de reconnaître les énoncés performatifs : la phrase doit contenir un verbe performatif, c'est-à-dire un verbe dont le sens correspond à l'exécution d'un acte (baptiser, promettre, jurer...), elle doit être à l'indicatif présent et à la première personne du singulier. Mais cette description est immédiatement prise en défaut.

Les énoncés performatifs sont régis par différentes conventions, le respect ou non de ces conventions va permettre le succès ou l'échec de l'acte de langage. Les conventions, que l'énoncé performatif doit respecter pour être un succès, sont au nombre de six :

- il doit exister une procédure reconnue par une convention, laquelle comprend l'énoncé de certains mots par des personnes précises dans des circonstances déterminées ;
- les personnes et les circonstances doivent correspondre à la procédure en question ;
- tous les participants doivent exécuter correctement la procédure ;
- l'intégralité de la procédure doit être exécutée ;
- si la procédure induit un comportement à respecter par la suite, les participants doivent avoir l'intention d'adopter le comportement attendu ;
- par la suite le comportement doit réellement être adopté.

AUSTIN rajoute encore trois conditions indispensables pour qu'un performatif soit un succès : il faut la présence d'un interlocuteur, que ce dernier ait compris l'acte pour ce qu'il est, et enfin, que le performatif soit accompli « sérieusement » c'est-à-dire, hors de tous discours de fiction (théâtre ou cinéma).

AUSTIN parle « d'insuccès » quand l'acte visé n'est pas accompli et, « d'abus » quand l'acte est accompli mais purement verbal.

Il affine un peu plus tard sa description des performatifs en distinguant les performatifs explicites, qui désignent explicitement l'acte qu'ils servent à accomplir, par exemple la phrase « je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit » [exemple tiré de 5, p38] et les performatifs implicites, qui font référence à une convention mais ne désignent pas explicitement l'acte qu'ils servent à accomplir ; par exemple, la phrase « je vais arrêter de fumer », la phrase en performatif explicite correspondant serait « je te promets que je vais arrêter de fumer » [exemple tiré de 5, p39]. Les deux phrases sont performatives et servent à accomplir un acte mais dans les performatifs implicites, la performativité est implicite : l'acte n'est pas explicitement énoncé. Les performatifs explicites ont un sens fixe, peu importe le contexte, alors que les performatifs implicites dépendent du contexte d'énonciation. Dès lors, AUSTIN accordera beaucoup d'importance au contexte d'énonciation.

Dans un second temps, AUSTIN remet en cause l'opposition constatif / performatif et affine le concept selon lequel « dire c'est faire ». Il différencie trois types d'actes de langage que l'on accomplit en énonçant une phrase :

- l'acte locutoire, c'est le fait de dire, de prononcer quelque chose. Il peut être décomposé en trois sous-actes qui sont l'acte phonétique (production de sons), l'acte phatique

-
- (production de mots appartenant à une langue donnée), l'acte rhétorique (l'emploi de ces mots « dans un sens et avec une référence plus ou moins déterminés ») [3, p110] ;
 - l'acte illocutoire, « il s'agit d'un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose » [3, p113];
 - l'acte perlocutoire s'est effectivement accompli par l'énoncé. Il renvoie aux sentiments et comportements provoqués chez l'interlocuteur suite à l'énonciation.

D'après AUSTIN, l'acte illocutoire est un acte de langage essentiel.

Il établit une taxinomie dans laquelle il répertorie cinq catégories de verbes grâce auxquels s'exprime l'ensemble des actes illocutoires :

- les verbes verdictifs qui expriment un jugement, un verdict, une condamnation (par exemple : acquitter, condamner, évaluer...);
- les verbes exercitifs qui renvoient à l'exercice de pouvoir, d'influence (par exemple : approuver, blâmer, conseiller...);
- les verbes promissifs qui engagent le locuteur à adopter une certaine attitude (par exemple : faire vœu, convenir de...);
- les verbes comportatifs qui impliquent une attitude ou une réaction face à la conduite ou à la situation d'autrui (par exemple : féliciter, compatir...);
- les verbes expositifs qui mettent en lumière les arguments ou indiquent le sens des termes employés (par exemple : citer, formuler...).

En dépit des difficultés de classement, ou des divers chevauchements possibles dans la taxinomie d'AUSTIN (par exemple le verbe « approuver » se retrouve dans plusieurs catégories), celle-ci fonde les bases de la théorie des actes de langage, qui sera ensuite développée notamment par SEARLE et VANDERVEKEN.

3.2.2. SEARLE et VANDERVEKEN : le rôle du contexte

En 1969, SEARLE reprend la théorie des actes de langage d'AUSTIN en la reformulant. Pour lui « parler c'est accomplir des actes selon des règles ». Selon SEARLE, il existe des conventions sociales qui nous permettent de construire nos énoncés et de comprendre ceux émis par autrui. Si ces règles ne sont pas respectées, la compréhension du récepteur peut être altérée ou incomplète. Ces règles sont de deux types : normative et constitutive.

Les règles normatives « gouvernent des formes de comportement existant indépendamment de ces règles » [BERNICOT cité par DARDIER, 11, p50]. BERNICOT cite en exemple les règles de politesse qui régissent les relations interpersonnelles qui leur « préexistent ».

Les règles constitutives doivent être respectées pour que l'acte illocutoire soit une réussite. Elles sont elles-mêmes formées des sept règles suivantes :

- les règles préparatoires : elles s'appliquent à la situation de communication et les interlocuteurs doivent être matériellement en mesure de se comprendre ;
- la règle de contenu propositionnel : le contenu propositionnel doit pouvoir être isolé et distingué de l'acte illocutoire ;
- la règle essentielle : le type d'obligation contracté par l'un ou l'autre des interlocuteurs doit être respecté ;
- les règles préliminaires : les interlocuteurs doivent partager un certain nombre de connaissances afin que l'acte illocutoire puisse être accompli ;
- la règle de sincérité : le locuteur doit être sincère, c'est-à-dire que ses propos doivent être réellement pensés ou sentis, sans consentir à se tromper soi-même ni à tromper les autres. Pour BRACOPS, le locuteur qui promet ou affirme doit être honnête, il ne doit pas mentir ; celui qui ordonne doit souhaiter sincèrement que l'action qu'il ordonne d'accomplir soit effectuée ;
- les règles d'intention répertorient les intentions que le locuteur peut s'approprier. Elles imposent également que le locuteur doit vouloir faire reconnaître son intention par l'interlocuteur ;
- les règles de convention : des moyens linguistiques conventionnels sont mis à la disposition du locuteur pour exprimer ses intentions.

SEARLE s'est attaché essentiellement à l'étude des actes illocutoires. Il va différencier deux parties dans un énoncé : la force illocutoire et le contenu propositionnel. BRACOPS [5, p48] cite l'exemple suivant « je te promets d'arrêter de fumer » dans lequel le contenu propositionnel est « arrêter de fumer » et l'acte illocutoire est « promettre ».

En 1985, SEARLE et VANDERVEKEN proposent une nouvelle classification des actes illocutoires, ils déterminent cinq catégories en fonction, non des verbes, comme l'avait fait AUSTIN, mais en fonction des actes illocutoires, car pour SEARLE, les verbes illocutoires dépendent des langues, alors que les actes illocutoires transcendent les différences entre les langues. Les cinq catégories proposées par SEARLE et VANDERVEKEN sont les suivantes :

- les actes assertifs : le locuteur s'engage sur la vérité du contenu exprimé. Les mots s'ajustent au réel. Il s'agit des assertions, témoignages, prédictions... ;

-
- les actes directifs : le locuteur désire faire faire quelque chose à l'interlocuteur. Le monde doit s'ajuster aux mots. Il s'agit des demandes, conseils, ordres... ;
 - les actes promissifs : le locuteur s'engage pour le futur à accomplir une action, avoir un comportement. Le monde doit correspondre aux mots. Il s'agit des promesses, des menaces, des vœux, des serments... ;
 - les actes expressifs : le locuteur exprime son état psychologique par rapport à un état du monde. Il s'agit d'excuses, remerciements, félicitations ou louanges... ;
 - les actes déclaratifs : ils servent au locuteur à accomplir une action dans le monde au moment de l'énonciation. Les mots et le monde sont directement en relation, sans besoin d'ajustement. Il s'agit des ratifications, bénédictions...

En outre, chacun des actes de langage peut être modulé en fonction de son mode de réalisation, de l'intensité de sa force illocutoire, de son contenu propositionnel et de ses conditions préparatoires et de sincérité. [11, p55]

Par ailleurs, de nombreux actes de langage ont un fonctionnement plus complexe : l'allusion, l'ironie ou encore la métaphore, permettent au locuteur de dire autre chose que le sens littéral d'un énoncé, grâce notamment à l'implicite. SEARLE s'est particulièrement intéressé aux actes indirects et aux processus inférentiels nécessaires en situation de communication. Le langage indirect se caractérise par la non-correspondance entre la forme et le fond, c'est-à-dire entre la forme de l'énoncé et sa signification dans un contexte donné. Ainsi, un énoncé peut avoir plusieurs significations et c'est par le contexte que l'interlocuteur va pouvoir découvrir le sens réel, en s'appuyant sur le savoir partagé et sa capacité à faire des inférences. L'intentionnalité de l'acte de parole est, soit explicitement exprimée dans le message linguistique « Quelle heure est-il ? » : on parle alors d'actes directs, soit l'intentionnalité est contenue de manière plutôt implicite « Avez-vous l'heure ? ». Dans les deux cas, la réponse attendue est la même, alors que du point de vue uniquement linguistique, les deux énoncés ne posent pas la même question, c'est le destinataire du message qui doit s'efforcer de saisir l'intentionnalité du second énoncé au risque de « rester englué dans ce que l'on pourrait appeler les propriétés littérales du message » [41, p130].

AUSTIN, tout comme SEARLE a étudié les actes de langage isolément, pourtant, pour d'autres auteurs, il est primordial « d'analyser la logique de la succession des actes de langage dans la conversation » ; c'est la logique interlocutoire de TROGNON.

3.2.3. Les règles du discours de GRICE

Pour MOESCHLER et REBOUL ainsi que DARDIER [11, p57], la théorie du philosophe PAUL GRICE a eu une incidence importante sur le développement de la pragmatique. En effet, bien que n'ayant pas participé à l'élaboration de la théorie des actes de langage, il a influencé l'interprétation des phrases en

intégrant deux notions pour lui essentielles : l'état mental et les inférences. L'état mental correspond aux intentions des interlocuteurs au moment de la communication. Les inférences sont les raisonnements déductifs que les interlocuteurs sont capables d'élaborer.

GRICE va également noter l'importance du contexte et de la situation de communication, éléments qui étaient absents des théories d'AUSTIN et SEARLE.

En premier lieu, le philosophe insiste sur la distinction entre phrase et énoncé.

La phrase est définie comme une suite de mots qui ne varie pas, peu importent les circonstances dans lesquelles elle est prononcée. La phrase est l'objet d'étude de la linguistique. Sa structure syntaxique et sa valeur sémantique la caractérisent.

L'énoncé est le résultat de la prononciation d'une phrase. Il varie en fonction des conditions dans lesquelles il est énoncé, c'est-à-dire en fonction du contexte de l'énonciation, et transmet ce que le locuteur veut communiquer. La pragmatique étudie, non pas la phrase, mais l'énoncé. Le terme d'énoncé n'est plus usité, on lui préférera le terme discours qui implique un acte langagier d'où émergent un texte, un contexte et une intention.

GRICE va émettre une seconde théorie : la logique de la conversation, dont la finalité est de rendre compte des spécificités des conduites langagières humaines. Celles-ci impliquent en effet, la participation d'au moins deux interlocuteurs qui s'engagent dans une action commune et vont faire en sorte que leur échange soit efficace.

Pour GRICE, lorsque deux personnes s'engagent dans une conversation, ils doivent respecter et adhérer à ce qu'il a appelé le principe de coopération. Il s'apprend dès l'enfance et implique que les partenaires langagiers mettent tout en œuvre pour établir une communication efficace. Les partenaires de l'interaction vont suivre un certain nombre de règles implicites qui sont indispensables au bon fonctionnement de la communication. GRICE considère que les usages du langage sont codifiés selon des règles, des maximes conversationnelles ; elles sont au nombre de quatre :

- la maxime de quantité : NESPOULOUS [41] la résume en ces termes : « Il faut en dire assez mais pas trop », c'est à dire que chaque intervenant doit donner autant d'informations que nécessaire à une bonne compréhension mais pas trop ;
- la maxime de qualité : chaque intervenant doit être sincère et ce qui est dit doit être vrai. Il doit dire la vérité. Si nous ne connaissons pas la vérité, nous devons le dire explicitement en employant les modélisateurs appropriés ;
- la maxime de relation : les locuteurs doivent parler à propos, le discours doit être adapté à ce qui précède (maintien du sujet, réponses appropriées, demande de clarification...) et avec le contexte environnant ;

-
- la maxime de manière : le locuteur doit être le plus clair possible, il doit éviter de s'exprimer avec ambiguïté. L'ordre propice à la compréhension doit être respecté (par exemple l'ordre chronologique pour détailler une succession d'événements), et le locuteur doit être concis.

Les maximes conversationnelles ne sont pas des règles strictes, mais elles permettent l'interprétation des énoncés. Les énonciateurs peuvent les respecter mais également les transgresser. GRICE remarque, que leur transgression n'aboutit pas forcément à l'échec de la communication, mais peut permettre au locuteur de produire des actes de langage indirects, des sous-entendus, ou encore des figures de style comme la métaphore ou l'ironie, résultant du non-respect partiel, inconscient ou délibéré d'au moins une de ses maximes.

La signification linguistique de la phrase peut être différente de ce qui est transmis, communiqué, c'est à dire de l'interprétation de l'énoncé. L'interlocuteur, présuppose que le locuteur a respecté les maximes conversationnelles, mais pour rétablir le sens véritable de l'énoncé il va devoir réaliser des inférences ou « implicatures » [GRICE cité par DARDIER, 11, p59] : il va fournir un raisonnement déductif pour interpréter les énoncés qui lui sont soumis.

S'inscrivant clairement dans un courant cognitiviste, les maximes conversationnelles reposent notamment sur la capacité à avoir des états mentaux et la possibilité d'en attribuer aux autres, et particulièrement la faculté d'attribuer des intentions.

De cette manière, GRICE se détache des théories pragmatiques purement linguistiques et met en lumière certains éléments extérieurs au langage tels que le contexte, l'intention, l'implicite, ou encore l'attribution d'états mentaux au locuteur, afin de rendre compte des conduites langagières. Les travaux de GRICE ont constitué le point de départ d'une nouvelle vision de la pragmatique du langage fondée sur les éléments non-linguistiques. Des auteurs comme SPERBER et WILSON ont élaboré une nouvelle vision de la pragmatique : la pragmatique cognitive.

3.3. Pragmatique cognitive, pragmatique intégrée

Selon les pays, la pragmatique n'est pas considérée de la même façon, ni issue des mêmes domaines. Pour les chercheurs anglo-saxons, la pragmatique est une discipline indépendante : c'est la pragmatique cognitive. En revanche, les chercheurs français considèrent que la pragmatique est une discipline appartenant à la linguistique, c'est la pragmatique intégrée (à la linguistique).

Dans les deux cas, ces courants considèrent le langage comme moyen d'action plutôt que comme moyen de représentation du monde. Ils s'accordent également pour dépasser l'opposition classique entre sens littéral et sens non littéral, afin d'inscrire la découverte du sens non littéral dans le prolongement du sens littéral.

3.3.1. La pragmatique cognitive

La pragmatique cognitive naît dans les années 1980, elle est issue des théories logicistes et de la plupart des pensées des philosophes du langage notamment celles de GRICE.

Ce courant est principalement représenté par SPERBER, anthropologue français et WILSON, linguiste britannique.

- **La théorie de la pertinence**

En 1986, ils élaborent la théorie de la pertinence, en reprenant les notions d'état mental et d'inférence de GRICE. SPERBER et WILSON estiment « que les échanges communicatifs langagiers et non langagiers mettent en jeu les mêmes processus et doivent, par conséquent, faire l'objet d'une analyse semblable. » [5, p99]. Cette théorie s'inscrit donc dans une étude générale des processus cognitifs. A l'inverse des théories de SEARLE et GRICE, la théorie de la pertinence de SPERBER et WILSON est vériconditionnelle, c'est-à-dire que l'accomplissement des actes de langage et l'interprétation des énoncés, tout autant que la vérité des informations communiquées, sont pris en compte. On peut mettre en lien cette théorie de la pertinence avec la « théorie de l'Esprit » qui permet de prendre en compte ce que l'interlocuteur sait déjà (savoir commun partagé) et ce qu'il a besoin de savoir pour comprendre notre message.

Le modèle de la pertinence octroie au locuteur deux intentions :

- une intention informative : le locuteur souhaite apprendre une information à l'interlocuteur ;
- une intention communicative : le locuteur veut faire connaître son intention informative.

Ils ajoutent ensuite que la communication est un processus ostensif-inférentiel. La communication verbale est un processus ostensif car, pour MOESCHLER, [40] « les actes de communication sont des comportements intentionnels » ; le locuteur a une intention communicative et celle-ci est réussie lorsque le destinataire reconnaît cette intention. En outre, la communication est inférentielle, car le destinataire a besoin de faire des inférences pour atteindre l'attention communicative du locuteur ; MOESCHLER dit « le destinataire doit faire des inférences non démonstratives, et donc accéder à des informations sur le monde (informations contextuelles) pour construire leur prémisse. ».

Cette notion s'applique à la communication toute entière et non seulement au langage, les unités non-verbales (gestes, mimiques, regards...) ont donc toute leur importance. BRACOPS [5, p100-101] illustre ce processus ostensif-inférentiel et l'importance des unités non-verbales avec différents exemples dont le suivant :

« Un automobiliste roule tranquillement. Soudain le véhicule qui suivait le sien, le double, et son conducteur klaxonne, regarde le premier automobiliste avec insistance et fait des gestes répétés de la main vers l'arrière de la voiture de celui-ci ».

Pour BRACOPS, cet exemple permet de différencier la composante ostensive : les regards et les gestes du second automobiliste vers l'arrière de la voiture du premier ; et la composante inférentielle : le premier automobiliste va chercher à comprendre ce que le second veut lui communiquer. Il va donc procéder à des déductions basées sur des prémisses (ce que l'automobiliste lui montre et ses connaissances propres) et va ensuite pouvoir tirer une conclusion.

Pour SPERBER et WILSON, le principe de pertinence reformule la théorie de GRICE puisque ce principe recouvre la maxime de pertinence de GRICE, mais selon eux, cette maxime englobe les contraintes induites par toutes les autres maximes de GRICE et intègre de surcroît le principe de coopération, car « être

pertinent s'est aussi s'efforcer d'apporter à l'échange communicatif, une contribution aussi efficace que possible » [5].

- **L'interprétation des énoncés**

L'interprétation des énoncés, selon les approches traditionnelles, était considérée comme un processus essentiellement codique. Pour la pragmatique cognitive, l'interprétation des énoncés relève deux types de processus : des processus codiques et des processus inférentiels.

- Les processus codiques sont pris en charge par l'analyse linguistique (c'est-à-dire la phonétique, la phonologie, la syntaxe et la sémantique). Ils renvoient à l'aspect formel du langage.

Cette première interprétation livre la forme logique de l'énoncé, c'est-à-dire l'énumération de ce que dit l'énoncé. Si on reprend l'exemple de BRACOPS [5] « je ne resterai pas longtemps » l'analyse linguistique donne : première personne du singulier, négation, verbe « rester », futur, adverbe « longtemps ». La forme logique de cet énoncé est donc « le locuteur ne restera pas longtemps ». Pour SPERBER et WILSON la notion de vérité joue un rôle important dans l'évaluation de l'énoncé, cependant la forme logique issue de l'analyse codique n'est généralement pas évaluable en terme de vérité ou fausseté.

- Les processus inférentiels ou déductifs sont des processus pris en charge par l'analyse pragmatique. Ils permettent à l'interlocuteur de faire des hypothèses pouvant mener à une interprétation pertinente de l'énoncé, parmi les indices donnés par l'énoncé, le contexte, et le locuteur de la phrase.

Cette seconde interprétation peut être communiquée de façon explicite (= « explicitation » de SPERBER et WILSON) ou de façon implicite (= « implications » de SPERBER et WILSON). La théorie de la pertinence explique la reconstitution des « implications ».

Les explicitations correspondent à des processus de :

- désambiguïsation lexicale, elle permet l'attribution du sens choisi par le locuteur, dans la situation de communication, à un terme polysémique. BRACOPS donne pour exemple la phrase « je suis quelqu'un d'expérimenté » où le terme « suis » peut à la fois renvoyer au verbe être ou au verbe suivre.
- désambiguïsation syntaxique, elle lève les ambiguïtés syntaxiques sur des énoncés où la morphologie seule ne suffit pas à une bonne interprétation. BRACOPS donne pour exemple la phrase « la petite brise la glace » [5, p111].
- désambiguïsation référentielle, qui permet l'attribution des référents adéquats aux termes qui sont ambigus. La désambiguïsation référentielle nécessite fréquemment le recours à des éléments liés au contexte de l'énonciation. BRACOPS prend pour exemple la phrase : « Guêpe dans le Cola : elle meurt asphyxiée » où « elle » représente la personne qui boit la boisson et non l'animal.

Les explications d'ordre supérieur prennent en considération les états mentaux et les intentions du locuteur au moment où il parle, ainsi que le but illocutoire de l'énoncé.

Les implications relèvent de ce qui est communiqué par l'énoncé. Il s'agit des hypothèses nécessaires à une interprétation pertinente et cohérente des énoncés. Il existe deux types d'hypothèses : les premières hypothèses sont les connaissances encyclopédiques connues par un individu. Elles appartiennent soit à un savoir partagé général : elles sont alors communes à tous les individus ; soit à un savoir partagé particulier : peu d'individus en ont connaissance. Les secondes hypothèses correspondent au contexte de l'énoncé et sont donc propres à chaque énoncé puisque le contexte dans sa définition même est variable et propre à chaque énoncé.

L'interlocuteur peut interpréter un énoncé une fois que les explicitations et les implications ont été réalisées et ont permis l'élaboration du processus inférentiel.

- **Le discours non littéral**

SPERBER et WILSON, à l'inverse de la tradition linguistique ou des théories de SEARLE et GRICE, considèrent le discours non littéral comme extrêmement fréquent dans la communication humaine, et pensent que celui-ci serait même préféré des locuteurs par rapport au discours littéral.

Les actes de langage non littéral sont toujours produits en respectant le principe de pertinence. Si le locuteur choisit un acte non littéral par rapport à un acte littéral, c'est qu'il l'a jugé comme plus adéquat pour transmettre son message à son interlocuteur.

Les actes de langage indirects, les figures de rhétorique ou encore le discours de fiction, appartiennent aux actes de langage non littéral. Leur compréhension nécessite la mise en œuvre d'implications, afin que la signification implicite de l'énoncé puisse être convenablement interprétée.

La théorie de SPERBER et WILSON peut se résumer ainsi : ils estiment que tout locuteur détient une intention informative et une intention communicative. Moins l'interlocuteur va fournir d'efforts pour décoder, interpréter les intentions du locuteur, plus il jugera le discours produit comme cohérent. Afin de décoder ces intentions, l'interlocuteur va devoir émettre des hypothèses, en prenant en compte le contexte d'énonciation, pour arriver à saisir le sens global de l'énoncé produit par le locuteur.

3.3.2. La pragmatique intégrée ou pragmatique linguistique

La pragmatique intégrée tire ses origines de la linguistique de l'énonciation de BENVENISTE (1960) et des travaux de CULIOLI (1970), car tout comme les théories énonciatives, la pragmatique intégrée s'intéresse à la situation d'énonciation dans son ensemble.

Ce courant, essentiellement français, doit son nom « pragmatique intégrée » au fait que la pragmatique y est considérée comme une discipline appartenant pleinement à la linguistique au même titre que la sémantique, la phonologie et la syntaxe.

Les représentants de cette nouvelle discipline linguistique sont les chercheurs DUCROT, ANSCROMBRE, RECANATI et KERBRAT-ORECCHIONI.

La pragmatique apparaît ici comme une théorie sémantique, puisqu'elle agit sur l'interprétation des énoncés lorsque la sémantique a terminé son rôle et ne suffit plus à interpréter seule les énoncés.

La pragmatique intégrée étudie la situation d'énonciation, les déictiques (de personnes, de temps ou encore de lieux) et analyse les conditions de réussite de la communication.

DUCROT s'intéresse tout particulièrement au non-dit, à l'implicite, qui selon lui, est constitué de deux catégories que sont les présupposés et les sous-entendus. KERBRAT-ORECCHIONI de son côté, s'intéresse aux multiples facettes du discours implicite ainsi qu'aux interactions verbales.

Une des spécificités de la théorie de DUCROT et ANSCOMBRE est que la pragmatique intégrée est non-vériconditionnelle, basée sur la prédominance de l'argumentation, car la langue n'a pas pour objet de décrire le réel de manière objective, de transmettre des informations ou encore de témoigner de faits réels, mais « d'exprimer les rapports établis entre les interlocuteurs » [5, p190].

- **Le présupposé et le sous-entendu**

Selon DUCROT, tout énoncé transmet dans le même temps une information explicite encore appelée contenu posé, et une information implicite qui peut prendre la forme d'une présupposition ou d'un sous-entendu.

La valeur de vérité de la présupposition et celle de l'énoncé sont indépendantes. Pour DUCROT, un énoncé lié à un présupposé faux n'est ni vrai, ni faux, mais est dépourvu de sens. La présupposition est un principe de cohérence lié aux conventions langagières : les intervenants doivent l'accepter afin de se comprendre. Pour reprendre l'exemple de BRACOPS « Félix est un farceur » : le contenu posé est « Félix est un farceur » et la présupposition est « Félix existe ». Ainsi la présupposition peut être vraie alors que l'information explicite est fautive. Donc la valeur de vérité de la présupposition est indépendante de celle de l'énoncé.

Le sous-entendu est en lien étroit avec le contexte et donc la situation d'énonciation, et peut être mis en œuvre par un énoncé verbal, mais également par une mimique, un geste ou encore une intonation du locuteur. L'interlocuteur doit effectuer une déduction, une interprétation pour récupérer l'intention du locuteur.

- **Les théories argumentatives**

Comme nous l'avons dit précédemment, une des fonctions principales de la langue dans la théorie de DUCROT, est d'exprimer les rapports établis entre les interlocuteurs.

Ces théories, qualifiées d'argumentatives, étudient les relations argumentatives des énoncés, c'est-à-dire les relations entre un argument et une conclusion, dans lesquelles l'argument vise à faire admettre la conclusion. Il faut les distinguer de l'inférence, qui est une opération mentale par laquelle, en se basant sur des propositions reconnues vraies, il est possible d'émettre une conclusion. L'inférence est l'apanage de la pragmatique cognitive.

- **L'interprétation de l'énoncé**

Dans la pragmatique intégrée et pour DUCROT [cité par BRACOP, 5] « le sens d'un énoncé est une image de son énonciation ». Pour comprendre un énoncé, il faut donc comprendre les raisons de son énonciation, c'est-à-dire entendre le type d'actes réalisés par le locuteur au travers de son énoncé.

Deux étapes successives sont nécessaires à l'interprétation d'un énoncé : d'abord il y a la mise en jeu d'un composant linguistique, puis la mise en jeu d'un composant pragmatique ou rhétorique.

L'analyse linguistique permet de déterminer une première interprétation de l'énoncé en fonction de la construction logico-grammaticale de la phrase et de la sémantique, mais sans tenir compte du contexte. L'analyse pragmatique reprend les résultats trouvés précédemment et ils sont confrontés à la situation d'énonciation, dans laquelle l'énoncé a été émis, afin d'en retirer une interprétation finale.

Si l'énoncé produit est non-littéral, l'analyse pragmatique associe le sens littéral aux circonstances de l'énonciation dans le but d'extraire le sens véritable qu'a voulu signifier le locuteur.

Pour DUCROT et ANSCOMBRE, le composant pragmatique est régi par des lois du discours, qui sont similaires aux maximes conversationnelles de GRICE.

- **La théorie polyphonique**

Classiquement, en linguistique, le sujet parlant est unique. La pragmatique linguistique remet en cause l'unicité du sujet parlant. DUCROT émet l'idée d'une pluralité de voix dans un même énoncé : c'est la théorie polyphonique de l'énonciation. Dans un énoncé tout ne se rapporte pas obligatoirement au locuteur. Ainsi un énoncé se composerait d'un *sujet parlant* (individu dans le monde réel qui prononce l'énoncé), d'un *locuteur* (responsable de l'énonciation), d'un *allocutaire* (celui à qui est adressée l'énonciation), d'un *énonciateur* (responsable d'un acte illocutoire accompli au travers de l'énonciation et mis en scène par le locuteur), d'un *destinataire* (celui qui est visé par l'acte illocutoire).

3.4. « Théorie de l'Esprit »

3.4.1. Définition

Pour REBOUL, la « Théorie de l'Esprit », est une des deux seules capacités propre à l'Homme, l'autre étant le langage. Elle définit la «Théorie de l'Esprit » comme « la capacité à interpréter et prédire le comportement d'autrui par l'attribution d'états mentaux comme la croyance, le désir, les sentiments » [43]

La « Théorie de l'Esprit » est définie comme « l'aptitude que manifeste l'individu à expliquer (donc à comprendre) ou à prédire ses propres actions (et celles de ses semblables) ». [45].

Pour BARON-COHEN et HOLROYD, [cités par POIRIER, 42], la « Théorie de l'Esprit » s'explique par la capacité de comprendre le rôle que les états mentaux (croyances, désirs, intentions) jouent sur le comportement d'une personne ». Pour FRITH, [cité par GUILLAIN, 39] « la capacité de comprendre les autres c'est aussi la capacité de se comprendre soi-même. ». Pour A. GOPNIK [cité par GUILLAIN, 39] « la Théorie de l'Esprit » serait plutôt le résultat d'une construction cognitive « l'enfant construit une théorie qui explique un grand nombre de faits concernant ses expériences et ses comportements ainsi que le comportement et le langage des autres ».

La « Théorie de l'Esprit » constitue une étape fondamentale et nécessaire pour un développement normal des capacités sociales. Ainsi, un mode de communication adapté ne peut s'établir que si chaque individu est capable de concevoir que l'autre a des états mentaux, qui peuvent éventuellement être différents des siens. (D'après PREMACK et WOODRUFF, BARON-COHEN, LESLIE et FRITH). « La Théorie de l'Esprit »

est nécessaire afin de comprendre, expliquer, prédire et même manipuler le comportement des autres. L'appréhension de ce que l'autre, l'interlocuteur pense, ressent ou croit, nous permet d'émettre des hypothèses sur son action à venir. Ce processus cognitif nous permet également d'ajuster notre comportement par rapport aux états mentaux de notre interlocuteur.

La « Théorie de L'esprit » est en relation avec les capacités langagières. Le lien entre langage et « théorie de l'Esprit » est très discuté, REBOUL plaide pour une « coévolution » du langage et de la « Théorie de l'Esprit ». Dans son article *Evolution du langage depuis la théorie de l'esprit ou coévolution du langage et de la théorie de l'esprit*, REBOUL dit « ma suggestion est qu'une capacité à lire l'esprit peut s'appuyer pour se développer sur des capacités de lecture du comportement relativement simples, augmentées par le langage. Elle peut ensuite être utilisée dans la communication linguistique sophistiquée (comme la fiction par exemple), bien qu'elle ne soit probablement pas nécessaire pour l'acquisition ou l'évolution du langage et pour la majeure partie de la communication linguistique quotidienne ».

3.4.2. Deux ordres de « Théorie de l'esprit »

La « Théorie de l'Esprit » se construit et se modifie au cours du développement.

- La « Théorie de l'Esprit » de premier ordre : c'est la capacité d'imaginer ce que l'autre pense par rapport à un sujet déterminé. Elle s'acquiert vers 3-4 ans et doit être définitivement acquise à 6 ans. [LESLIE 1987, WIMMER et PERNER 1983, cité par POIRIER, 42].

Cette « Théorie de l'Esprit » permet alors à l'enfant de comprendre, qu'en fonction des connaissances, les opinions peuvent se modifier, et que différentes croyances sont possibles à propos d'un même événement.

- La « Théorie de l'Esprit » de second ordre : c'est la capacité de prêter à une personne une pensée en fonction de la pensée d'une autre personne à propos d'un événement objectif. Elle s'acquiert vers 6-7 ans et doit être acquise par tous à 9 ans. [BARON-COHEN 1989, cité par POIRIER, 42]

4. Axes pragmatiques

4.1. Intentionnalité

Le point de départ de tout échange entre des interlocuteurs, est l'intentionnalité. Cette notion a été abordée par SEARLE d'abord puis par GRICE.

SEARLE met en évidence deux notions centrales dans la théorie des actes de langage :

- l'intention de communiquer un contenu à un interlocuteur ;
- la convention c'est-à-dire que pour communiquer ce contenu, le locuteur utilise un code linguistique connu du récepteur.

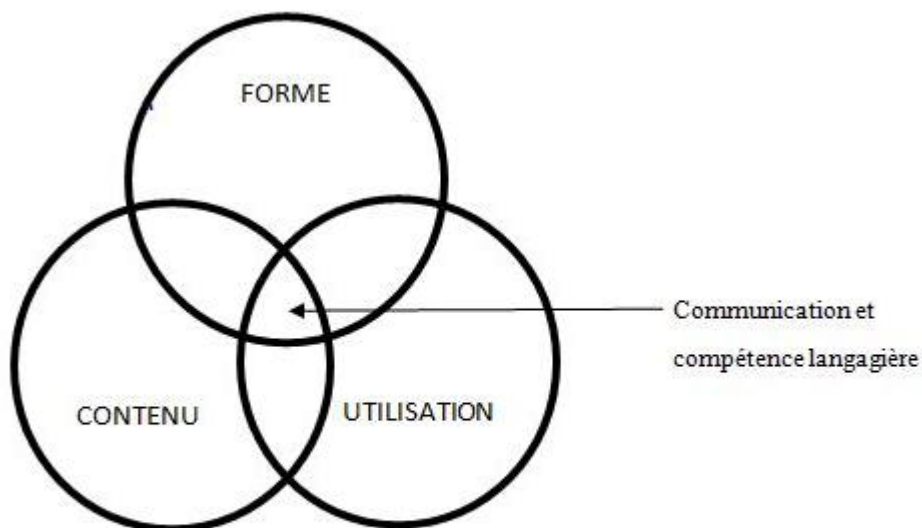
GRICE reprend les propos de SEARLE sur l'intentionnalité, et propose une analyse de la communication selon laquelle le locuteur qui produit un énoncé a une double intention :

- l'intention de communiquer une certaine information ;
- l'intention que sa première intention soit satisfaite en vertu de sa propre reconnaissance par l'interlocuteur. C'est-à-dire qu'afin que le récepteur interprète l'énoncé reçu de façon appropriée, il doit se représenter l'intention du locuteur.

L'acte de langage est un « acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé » [34, p17].

Le modèle de communication de BLOOM et LAHEY [cité par COQUET, 34], identifie les trois composants du discours : le contenu, la forme et l'utilisation, et donne une illustration de leur inter-relation. A l'intersection de ces trois composants, se situent les comportements de communication et la compétence langagière.

- la forme : *comment dire* ? Comme vu précédemment, le locuteur utilise des moyens verbaux (phonologie, lexique, syntaxe) et non verbaux (gestes, mimiques, regards, prosodie...) pour communiquer.
- le contenu : *quoi dire* ? Il s'agit de l'information transmise par un message : des besoins, des idées, des sentiments...
- l'utilisation : *pour quoi dire* ? Le langage est usité dans un but précis, selon un contexte particulier et en fonction des interlocuteurs présents.



Modèle Tridimensionnel d'après BLOOM et LAHEY

C'est l'utilisation qui nous intéresse particulièrement dans l'intentionnalité puisqu'elle nous permet de repérer les fonctions du langage dans le comportement du locuteur. HALLIDAY [cité par COQUET, 34] a défini sept fonctions du langage :

- fonction phatique : saluer, garder le contact...
- fonction informative : répondre à une question, nommer, rapporter des faits...
- fonction personnelle : exprimer ses goûts, un accord ou un désaccord, justifier ses choix, dire sa capacité ou son incapacité de...
- fonction heuristique : poser une question, réfléchir tout haut.
- fonction régulatoire : donner un ordre ou demander une action.
- fonction instrumentale : demander des objets à des fins personnelles « je veux ».
- fonction ludique : faire semblant, jouer un personnage...

Ces fonctions apparaissent dans notre partie pratique, dans notre grille d'analyse des habiletés pragmatiques, et nous servent également à analyser les actes de langage réalisés avec le test des habiletés pragmatiques de SHULMAN.

4.2. Régie de l'échange

Pour COQUET [34, p21], la régie de l'échange « s'enracine sur des compétences très précoces qui se construisent dans le cadre de l'attention conjointe et des formats d'interaction ».

La régie de l'échange comprend :

- l'établissement du contact visuel (bien qu'appartenant à la régie de l'échange, nous avons choisi pour notre grille d'analyse de regrouper les éléments portant sur le regard dans la partie sur la communication non-verbale.) ;
- le respect des règles de l'alternance des tours de parole, et l'emploi des signaux réglementant cette alternance. Ces règles seront développées plus loin dans notre propos ;
- la mise en œuvre des stratégies servant à initier un échange, le maintenir, le clore, répondre aux sollicitations ;
- le respect de la topicalisation de la conversation : négocier un thème de conversation, le maintenir, le clore, changer de thème... ;
- l'emploi des routines conversationnelles : salutations, formules de politesse... ;
- la prise en compte et la maîtrise du feedback conversationnel dans ses différentes formes : visuelle, sonore... Par exemple : être capable de manifester son incompréhension, de demander des informations pertinentes, réparer des pannes conversationnelles, réajuster ses propos face à l'incompréhension de l'interlocuteur...

Afin d'éviter tous bris de communication, les interlocuteurs doivent, durant un échange, respecter certaines règles d'alternance. Ces règles, appelées règles « de régulation » par GERARD [19, p34], ont été mises en évidence par SACKS, SCHEGLOFF et JEFFERSON:

-
- le locuteur qui termine son tour de parole doit le signaler en désignant son successeur par une remarque ou une question spécifiquement adressée, ou en indiquant la fin de son tour de parole par différents moyens ;
 - le successeur ainsi nommé est tenu de prendre la parole et personne, dans ce cas, ne peut devenir locuteur à sa place ;
 - si le locuteur se contente d'indiquer qu'il va céder la parole, c'est la première personne qui intervient verbalement qui prend le droit au tour de parole. Les autres intervenants perdent de fait tout droit sur ce tour ;
 - quand un successeur a pris le tour de parole, le locuteur précédent perd son droit à la parole et doit se comporter comme récepteur ;
 - si personne n'intervient pour prendre le relais, le locuteur garde son droit à la parole ;
 - le changement de locuteur ne peut s'effectuer qu'à la fin d'un énoncé potentiellement complet, c'est-à-dire à un « point de transition » possible.

Il n'est pas toujours simple de repérer dans un énoncé un point de transition possible. Les interlocuteurs se servent alors de la communication paralinguistique afin de connaître ces points de transition. Ces signaux peuvent venir du locuteur comme du récepteur désirant prendre la parole.

Lorsque le nombre des interlocuteurs est supérieur à deux, et malgré le respect des règles d'alternance et la présence de signaux pour aider à la transition, il arrive que des télescopages se produisent. Ainsi un chevauchement est possible ; il correspond à une simultanéité sur la dernière syllabe du locuteur lorsqu'un point de transition arrive. Une interruption peut également se produire ; dans ce cas, des paroles sont simultanées sur plus d'une syllabe et ne coïncident pas avec un point de transition. Ce dernier télescopage est perçu comme une violation des règles de l'alternance.

4.3. Adaptation au contexte et à l'interlocuteur

La communication, qu'elle soit verbale ou non, se déroule dans une situation, un contexte particulier qui influence nécessairement l'échange. Un locuteur performant adapte sa prise de parole selon les caractéristiques de la situation : lieu, moment, personnes en présence ; mais aussi en fonction du but de l'interaction et de la disposition du récepteur, de caractéristiques sociales qui vont influencer le choix du registre de langue.

4.3.1. Adaptation à la situation de communication

Les caractéristiques de la situation de communication ont été décrites par BROWN et FRASER [cités par COQUET, 34]. Ils mettent en avant ce qui est, pour eux, le cadre de cette situation communicationnelle : la disposition spatio-temporelle des interlocuteurs (moment- lieu - position).

Ils insistent également sur les caractéristiques des interlocuteurs en tant qu'individus ayant des attributs permanents, comme l'apparence physique ou leur personnalité, et des attributs transitoires, tels l'humeur ou l'émotion. Il est également important de prendre en considération leur groupe social (âge, sexe, classe

sociale...) et les relations interpersonnelles qui unissent les interlocuteurs (degré de familiarité, hiérarchie...).

4.3.2. Adaptation au contexte

Pour ARMENGAUD [2], « le contexte est un concept central et caractérisant pour la pragmatique ». Il définit quatre types de contexte selon « une vue relativement informelle et qualitative » :

- le contexte circonstanciel, factuel, existentiel ou référentiel : c'est celui qui contient les individus existant dans le monde réel environnant. C'est l'identité des interlocuteurs, leur environnement physique, le lieu et le temps où les propos sont tenus.
- le contexte situationnel ou paradigmatique a trait aux éléments sociaux et culturels qui régissent les relations. Il implique le choix d'un registre de langue (conversation entre amis, exposé en public...)
- le contexte interactionnel correspond à l'enchaînement des actes de langage dans une conversation.
- le contexte présuppositionnel est constitué par tout ce qui est présumé par les interlocuteurs, ainsi que leur attente et leur intention durant l'échange.

4.3.3. Adaptation à l'interlocuteur

L'âge, le sexe, le degré de familiarité avec l'autre ou les autres interlocuteurs, le statut social, les connaissances de chacun, leurs croyances, leurs suppositions, la disposition affective par rapport à l'autre interlocuteur, le savoir partagé par les protagonistes, le point de vue sur la situation d'énonciation... sont autant de paramètres qui interviennent dans le choix du registre de langue, du vocabulaire, de la forme grammaticale, du ton employé ou encore du caractère explicite ou implicite du message transmis. Tout cela dans le but que le destinataire soit en mesure de recevoir le message et de le comprendre.

Les choix que nous réalisons dans notre répertoire linguistique sont donc dépendants d'un certain nombre de contraintes et ils déterminent l'utilisation que nous faisons de la langue. La violation de ces contraintes produit un effet particulier : humour, sarcasme, agressivité, familiarité...

4.4. Organisation de l'information

Afin que la transmission d'information soit réussie, cette information doit être organisée dans le discours du locuteur.

Les règles ou maximes conversationnelles de GRICE, déjà citées précédemment dans ce document, mettent en avant le principe de coopération indispensable au bon déroulement de la communication. Les maximes définissent les droits et devoirs de chacun des interlocuteurs lors d'une situation de communication.

L'information est également organisée en termes de cohérence et de cohésion.

- La cohérence du discours, pour COQUET [34], est assurée par le traitement des actes de langage et des informations par les locuteurs, « en fonction d'une base de connaissances conceptuelles, schéma ou scripts activés en fonction de la situation ». Un discours cohérent peut être défini comme un discours qui respecte le principe de coopération de GRICE.

Selon GARITTE, la cohérence est assurée par l'enchaînement des tours de paroles car chaque tour de parole détermine les suivants et est lui-même déterminé par ceux qui le précèdent.

COQUET met en lumière l'importance du respect des règles de répétitions (reprise d'éléments déjà émis, redondance), de progression (ajout d'éléments nouveaux), de non-contradiction et de relation (cause à effet).

- La cohésion du discours est assurée par des éléments lexicaux et morphosyntaxiques ou paraverbaux de surface.

En ce qui concerne le lexique, il s'agit des capacités référentielles, l'utilisation des champs lexicaux et des manipulations qui y sont rattachées, telles la polysémie, l'homonymie, la synonymie...

Au niveau morphosyntaxique, il s'agit des capacités d'inférence en compréhension, et en production : l'utilisation des procédés diaphoriques (anaphore et cataphore) ainsi que l'emploi de connecteurs temporels ou logiques.

Les éléments paraverbaux utilisés (gestes, mimiques, posture, intonation...) doivent être cohérents avec le contenu sémantique du discours.

HALLIDAY et PASAN, [cités par COQUET, 34], dépeignent différentes catégories de liens cohésifs dans le discours de l'enfant :

- la référence pronominale ;
- la référence démonstrative ;
- la référence comparative ;
- l'ellipse ;
- la substitution ;
- les conjonctions ;
- les liens lexicaux tels les synonymes ou répétitions d'un même mot.

5. Le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant

Les habiletés pragmatiques se développent sur une longue période et se construisent progressivement tout comme les compétences linguistiques, psychomotrices, intellectuelles ou affectives. Pour MONFORT, JUAREZ et MONFORT JUAREZ [23, p13] « comparée aux autres aspects du langage, la pragmatique se développe sur une période très longue puisqu'elle s'étend jusqu'à l'âge adulte ». Dans le même temps la pragmatique se construit sur la base de précurseurs très précoces tels les « proto-conversations » de SNOW

[cité par MONFORT, 23, p14]. Parmi ces acquisitions précoces nous pouvons citer plus particulièrement : le sourire-réponse, l'attention conjointe ou encore le contact oculaire.

Pour COQUET, [34] l'acquisition des habiletés pragmatiques se fait en plusieurs temps. Avec l'âge, les habiletés deviennent plus pointues et plus complexes tout en réaménageant et intégrant les habiletés déjà acquises. « Il y a progressivement passage d'une modalité communicative para-verbale à une modalité verbale (qui intègre la précédente). ». Les habiletés pragmatiques continuent leur évolution tout au long de la vie, en fonction des expériences que nous vivons.

Le développement des habiletés pragmatiques est repris dans une synthèse par âge regroupant des données du bilan EVALO [53] ainsi que des informations citées par MONFORT, JUAREZ et MONFORT JUAREZ [23], par COQUET [34] et par BRUNER [9], en décrivant l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information.

- **Les premiers jours :**

- **Régie de l'échange :** Un enfant a, dès les premiers jours, des contacts oculaires pendant l'interaction. C'est un dialogue tonique.
- **Organisation de l'information :** la mère, par l'attention qu'elle lui procure, fait réagir l'enfant et installe une référence émotionnelle.

- **6 semaines :**

- **Intentionnalité :** apparition du sourire en réponse.

- **3^{ème} mois :**

- **Intentionnalité :** en situation de confort, le bébé produit des gazouillis en réponse aux sollicitations de son entourage. Les capacités de l'enfant s'actualisent grâce aux sollicitations et aux réponses de l'adulte qui accorde une intentionnalité au comportement de l'enfant, intentionnalité reprise à son propre compte par l'enfant.
- **Régie de l'échange :** les échanges sont écholaliques, en réaction au comportement vocal de l'autre. Instauration d'un proto-dialogue avec alternance des tours de parole. Maintien du contact par les gestes, le regard et les vocalisations

- **4 à 6 mois :**

- **Régie de l'échange :** dialogue avec des gestes, des mimiques en face à face et instauration d'un dialogue vocal. Les vocalisations peuvent être conjointes ou alternées, le tour de rôle se met peu à peu en place dans les échanges de regard, les coactions ou les vocalisations. Mise en place des scénarios (au sens de BRUNER), c'est-à-dire des situations ritualisées, avec alternance et complémentarité des rôles, comportant un ensemble de gestes et d'énoncés. A 5 mois débute l'attention conjointe.
- **Organisation de l'information :** Avec le début de l'attention conjointe s'installe une référence à l'objet extérieure au contact adulte/enfant.

- **6 à 12 mois :**

- **Intentionnalité :** Actes de communication avec des modalités non verbales tels les gestes, les mimiques, les postures, les vocalisations. L'adulte attribue un sens aux comportements et aux productions de l'enfant et par son attitude, sa réponse les renforce. En retour l'enfant privilégie certains gestes, mimiques, comportements, vocalisations qui se chargent d'intention. Les actes primitifs de la parole (DORE cité par Coquet) se mettent en place : étiquetage, réponse, exercice, salutation, appel, demande d'action, demande d'information, protestation, répétition.
- **Régie de l'échange :** Les comportements synchrones et/ou alternés définissent une régularité et prennent la forme d'une alternance des rôles qui détermine de cette manière les tours de parole. Vers 7 mois, les jeux d'alternance gestuelle débutent sous l'initiative de l'enfant.
- **Adaptation :** les ajustements posturaux se mettent en place ainsi que les mouvements dirigés vers l'autre (présentation et saisie d'objets). L'enfant commence à imiter les productions vocales de l'adulte et réalise les premiers gestes conventionnels.

- **De 1 à 2 ans :**

- **Intentionnalité :** L'enfant a des intentions communicatives pré-linguistiques : requête d'aide, d'objet, d'information. Il répète, étiquetage. Apparition du « non » de la tête pour refuser. A partir de 18 mois, la « Théorie de l'Esprit » se développe : l'enfant réalise qu'il a ses propres paysages psychiques, inconnus des autres, et qu'il peut les partager. Il se met à agir d'après l'idée qu'il se fait du monde mental des autres. Il imite les personnes qui lui sont proches : les jeux de faire semblant se mettent en place.
- **Régie de l'échange :** l'enfant peut commencer un sujet avec des mots simples ou des gestes.
- **Adaptation :** Il comprend que le mot est un symbole et dit son premier mot. L'adulte interprète cette production vocale comme un mot et produit en retour des renforcements.
- **Organisation de l'information :** le geste de pointage a une valeur sémiotique. La désignation permet d'isoler un objet et est utilisée comme un signe pour partager le monde mental des parents. Petit à petit le référent-objet se décontextualise, il est dénommé, puis l'enfant s'en fait une image mentale et ensuite l'inclut dans son jeu de faire semblant.

- **3^{ème} année :**

- **Intentionnalité :** Emergence des fonctions du langage. A 2 ans, la fonction régulatoire avec la demande d'objet ou d'action par un ordre à l'impératif. Puis à 2 ans et demi, l'apparition de la demande indirecte avec les formules de politesse et l'interrogation.
- **Régie de l'échange :** Dès 2ans, l'enfant réagit aux ruptures de la communication. Il introduit les premiers thèmes de conversation concernant lui-même ou son environnement (ici et maintenant).
- **Adaptation :** L'enfant est capable de s'adapter à l'interlocuteur en fonction de son âge, de sa disponibilité affective, et il peut s'adapter au contexte (objet présent/absent). Il n'arrive pas encore à modifier, réajuster son énoncé quand il ne parvient pas à se faire comprendre. Il commence à employer les formules de politesse.

- **4^{ème} année :**

- **Intentionnalité :** A partir de 3 ans, l'enfant peut commenter ses actions, exprimer un besoin, un désir. La fonction ludique du langage se met en place avec notamment le « et si... ». A 3 ans et demi, le langage est encore égocentrique. Il émet des menaces et des insultes pour résoudre les conflits ou justifier ses besoins et ses désirs.
- **Régie de l'échange :** L'enfant maîtrise la régie de l'échange : les routines conversationnelles (attention à l'autre, vérifie si on l'écoute avant de parler, interpelle, s'insère dans la conversation...) ; l'alternance des tours de parole est stable avec ses pairs ; la topicalisation de la conversation est possible (initier un thème, le maintenir, le changer, le clore)
- **Adaptation :** Si on lui demande de clarifier son propos, il commence à le faire. Il émet encore peu de demande de reformulations, lorsqu'elles existent, elles sont générales « quoi ? ». Il commence à faire la différence entre une demande de reformulation et une demande de complément d'information. L'enfant est capable d'utiliser ses propres récits pour agir sur autrui, justifier un comportement, séduire, tromper, obtenir un soutien...
- **Organisation de l'information :** L'enfant comprend qu'il existe des histoires « pour de vrai » et d'autres « pour de faux ».

- **5^{ème} année :**

- **Intentionnalité :** A 4ans, il maîtrise de la « Théorie de l'Esprit » de premier ordre avec la réussite au test de fausse croyance.
- **Régie de l'échange :** L'enfant est capable de prendre en compte le feed-back de l'interlocuteur. Il réagit non seulement au contenu du discours mais également à la structure de celui-ci. Il peut maintenir un thème de conversation.
- **Adaptation :** L'enfant peut adapter son discours à son interlocuteur selon son statut, son degré de familiarité. Il peut se représenter les croyances de l'autre (vraies ou fausses). Il est capable de produire des demandes de reformulation précises.
- **Organisation de l'information :** A 4 ans c'est le début du schéma narratif, il peut organiser un récit sans planification et peut produire des récits elliptiques ne mentionnant qu'un élément jugé important.

- **6^{ème} année :**

- **Intentionnalité :** Il produit des actes de langage diversifiés et efficaces
- **Régie de l'échange :** Il gère l'initiation, il maintient et clôture l'échange.
- **Organisation de l'information :** Les choix lexicaux et morphosyntaxiques sont adaptés.

- **7^{ème} année :**

- **Régie de l'information :** L'enfant commence à utiliser les règles de coopération de GRICE et prend en compte les retours.
- **Adaptation :** Il prend en considération le savoir commun partagé. Il peut s'adapter aux perspectives d'autrui. Il parvient à se représenter les croyances de second ordre (X croit que Y croit que X...). Il peut prendre en compte le contexte social et adapter son registre de langue en conséquence.

-
- Organisation de l'information : A 6ans, un enfant peut produire un récit avec des marques de cohérence, avec la construction d'une représentation d'ensemble et d'un thème central. Il utilise correctement les marqueurs anaphoriques.

- **8 à 9 ans :**

- Intentionnalité : Pertinence et efficacité de la communication
- Régie de l'échange : utilisation de toutes les formes de politesse
- Adaptation : Mise en place d'une coopération argumentative pour construire un référent commun. Tient compte des pensées et des sentiments de l'interlocuteur et également des caractéristiques individuelles de son histoire.
- Organisation de l'information : Peut construire un schéma narratif. Il maîtrise les marqueurs du discours.

- **9- 12 ans :**

- Intentionnalité : Mise en place des habiletés méta-pragmatiques et discursives.
- Adaptation : Description, narration, argumentation. Emploi des registres de langue à des fins sociales.
- Organisation de l'information : Amélioration de la cohésion du discours

- **13-14 ans :**

- Adaptation : Les arguments visent à l'acceptabilité de l'interlocuteur en adaptant le contenu du discours en fonctions des caractéristiques de l'interlocuteur.
- Organisation de l'information : Il est capable d'expliquer des expressions idiomatiques.

6. Les troubles de la pragmatique

Les troubles de la pragmatique sont multiples, mais sont tous en rapport avec un dysfonctionnement dans la gestion des conversations. Pour MC TEAR et CONTI-RAMSDEN [cités par DARDIER, 11] le terme général de troubles de la pragmatique regroupe un ensemble d'altérations parmi lesquelles :

- en production, des troubles de la cohérence du discours ;
- en réception, des difficultés dans la compréhension des actes de langage en particulier indirects (demandes indirectes, sarcasmes, ironie) ;
- des difficultés de décentration (non-prise en compte des connaissances et/ou intentions d'autrui).

Pour MONFORT et al. [23], les troubles de la pragmatique se manifestent de façon beaucoup plus nette en expression, cependant « ces troubles en sortie sont toujours associés en amont à des difficultés d'entrée ». C'est-à-dire que ces enfants ont des difficultés pour comprendre le langage d'autrui et déchiffrer ses intentions.

Les troubles de la pragmatique sont, de ce fait, réciproques et partagés : l'enfant a du mal à comprendre et à se faire comprendre, mais il en est de même pour les interlocuteurs de cet enfant. La qualité de la

communication de l'enfant et son efficacité dépendent des capacités de l'enfant, mais aussi des possibilités de son entourage à s'adapter, s'ajuster à ce discours particulier et à l'interpréter.

6.1. Troubles primaires/ Troubles secondaires

6.1.1. Troubles primaires

Dans ce cas, les difficultés pragmatiques sont majeures et « constituent la cause principale des échecs et erreurs d'utilisation du langage en situation de communication » MONFORT [23, p23-24]. Cela concerne notamment les sujets atteints d'autisme, ou plus généralement de Troubles Envahissant du Développement (TED), ainsi que les sujets atteints du syndrome sémantico-pragmatique.

6.1.2. Troubles secondaires

Le déficit pragmatique peut également être « secondaire » à un trouble langagier, du code, qui entraîne ce déficit pragmatique. Cela s'explique par des difficultés d'accès à des modèles linguistiques suffisamment variés, comme chez l'enfant sourd par exemple, ou par un code restreint.

Pour MONFORT [23, p23-24] n'importe quel enfant présentant un trouble significatif du code, présente des difficultés d'ordre pragmatique. MONFORT prend l'exemple d'un enfant avec un vocabulaire réduit, il lui sera plus difficile de « préciser ses intentions et fournir une information pertinente et efficace ».

Dissocier les troubles pragmatiques primaires et secondaires semble donc une nécessité, même si dans la pratique, cela n'est pas toujours aussi simple, car les symptômes peuvent être similaires au début. Leur genèse et surtout leur évolution doivent permettre de faire une distinction réelle.

6.2. Classification sémiologique des troubles

MONFORT et al. [23] ont classé les symptômes qu'ils estiment les plus fréquents et qui révèlent un trouble important de la pragmatique du langage. Tous ces symptômes ne se retrouvent pas chez un même sujet. De même que leur présence, leur sévérité varie en fonction des individus. De cette manière, les troubles sont répertoriés selon les deux grands axes du langage (compréhension et expression), lesquels sont eux-mêmes subdivisées en différentes catégories.

6.2.1. Versant réceptif

- **Les troubles sont en relation directe avec la compréhension du langage**

- Difficultés de compréhension de termes verbaux, non corrélés à un stock lexical insuffisant.
 - sur les questions oui/non : l'enfant donne une des deux réponses à toutes les questions.
 - sur les questions de choix : présence d'une écholalie par exemple.
 - sur les questions en « Q » (qui ? quoi ?).

-
- non prise en compte de l'intonation ou mauvaise interprétation de celle-ci.
 - difficultés pour comprendre les pronoms personnels, les possessifs et les pronoms anaphoriques.
 - Interprétation littérale du message
 - L'enfant ne prend pas en compte l'intention implicite de l'interlocuteur. MONFORT donne l'exemple suivant : l'adulte dit « écrit ton nom » et l'enfant va écrire « ton nom ».
 - Il n'y a pas de prise en compte des connaissances de l'interlocuteur ou de l'information dont il a besoin.
 - Le contexte n'est pas pris en compte par l'enfant.
 - L'enfant éprouve des difficultés pour comprendre le langage de second degré, les mensonges, les métaphores, l'ironie...
 - L'enfant ne réagit pas, ou sa réaction est peu adaptée, lorsque l'on s'adresse à lui.
 - Il ignore les commentaires ou les initiatives qui le concernent.
 - Il manifeste mal ou de façon peu à propos son écoute « ah oui ? ».
 - Les contacts oculaires sont rares ou inadaptés.
 - Sa posture corporelle est inadéquate.

- **Les troubles sont en relation avec la communication, l'interaction sociale**

- L'enfant montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui.
- Les normes sociales ont été apprises tard ou de manière inappropriée pour son âge.
- Enfant qui manque de tact en société, qui manque de sensibilité envers les sentiments des autres.
- Difficultés de compréhension de la dynamique des jeux compétitifs mêmes lorsque les règles sont connues.
- Difficultés pour les tâches mettant en œuvre la « Théorie de l'Esprit ».
- Sensibilité anormale à certains stimuli
 - Hypersensibilité à certains bruits, prédilection pour certaines sensations tactiles et olfactives.
 - Minutie, hygiène excessive.
 - Attachement excessif à un objet.
 - Résistance exagérée au changement de routine.

6.2.2. Versant expressif

- **Troubles de l'expression orale**

- Trouble de l'informativité
 - l'enfant ne donne pas assez d'informations.
 - l'enfant donne trop d'informations ou des informations inappropriées.
 - l'enfant pose des questions inutiles.
 - il donne des informations déjà connues par l'interlocuteur.
 - il utilise des phrases stéréotypées même en dehors du contexte, son message devient vide de sens.

-
- Troubles sémantiques
 - difficultés durables dans l'emploi des pronoms personnels, des possessifs et des pronoms anaphoriques.
 - les modèles verbaux sont utilisés de manière déviante ce qui aboutit à des énoncés atypiques, même s'ils sont compréhensibles.
 - confusions fréquentes entre des termes mentalistes, ou entre qualificatifs ; production de paraphrasies sémantiques au-delà de l'erreur fortuite. MONFORT [23, p41] cite comme exemple la confusion entre les deux adverbes « fort » et « bien », l'enfant dit qu'il ne veut plus aller chez l'orthophoniste car « je parle fort maintenant », au lieu de « je parle bien maintenant ».
 - difficultés d'acquisition du vocabulaire spatial et temporel.
 - utilisation préférentielle et systématique de termes sophistiqués, le langage peut être qualifié de « pédant ».
 - difficulté d'évocation.
 - Présence d'une dissociation automatico-volontaire¹.

 - Pauvreté des fonctions et des registres
 - malgré de bonnes capacités expressives, l'enfant n'utilise le langage que pour demander quelque chose ou diriger l'action de l'adulte. Les énoncés déclaratifs sont peu présents ou absents, de même que les questions ou les références à des états mentaux internes.
 - les termes de conversations sont très fortement restreints voire hyperspécialisés.

 - Difficultés pour ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou encore aux normes de courtoisie.
 - application rigide d'une formule verbale dans un contexte inapproprié.
 - la différence d'âge, le sexe ou encore le niveau de familiarité avec l'interlocuteur ne sont pas pris en compte.
 - l'enfant tient peu compte des normes sociales qui gèrent le désaccord ou la critique.

 - Les règles tacites de la conversation ne sont pas respectées
 - les formules habituellement utilisées pour prendre la parole ou introduire un sujet telles que « tu savais que... / et moi alors... / à propos ... / justement... » sont peu ou pas utilisées par l'enfant.
 - le thème n'est pas conservé : l'enfant saute du coq à l'âne, et ne tient pas compte des réactions de l'interlocuteur.
 - il abuse des formules d'introduction ou de cohérence.
 - le tour de parole n'est pas ou peu respecté.
-

¹ Terme de BAILLARGER, JACKSON (1865) : préservation relative de conduites gestuelles automatiques ou de formules automatiques du langage (comme les formules de politesse, les jurons, les prières, les séries automatiques...), mais impossibilité de les exécuter de manière volontaire ou sur demande.

-
- en groupe, il ne prend pas en compte la parole des autres, ne semble pas prêter attention à leur propos ou répète régulièrement ce qui a déjà été dit.
 - Difficultés pour réparer les malentendus ou les échecs de la conversation
 - lorsqu'un énoncé n'est pas compris par l'interlocuteur, l'enfant ne peut pas le reformuler ou le compléter, il se contente de répéter l'énoncé qu'il a déjà produit.
 - l'enfant ne peut pas dire qu'il ne sait pas répondre : il donne toujours une réponse qui s'appuie sur la forme de la question.
 - il ne se soucie pas de la bonne transmission du message.
 - lorsque l'adulte procède par induction (comme l'ébauche orale) pour obtenir une réponse, l'enfant peut produire une réponse absurde et il ne se rend pas compte de l'absurdité de la réponse donnée.
 - Altération de la prosodie et de l'intonation
 - l'intensité est inadaptée : trop faible ou trop forte.
 - le ton est monotone.
 - la prosodie est artificielle, maniérée ou mimétique.
 - Réponses inadéquates aux questions
 - écholalie
 - persévération
 - Tendance à l'invariance verbale
 - l'enfant pose souvent des questions dont il connaît déjà la réponse.
 - il reprend constamment les commentaires dont son comportement fait l'objet.
 - il existe une stéréotypie verbale.
 - il existe un jargon
 - durant le jeu, l'enfant monologue, au-delà de la période où cela est habituel (3-5ans) et ne prend pas en compte la présence d'adultes ou d'autres enfants.
 - L'expression non-verbale est altérée
 - contact oculaire insuffisant ou inadéquat.
 - expressivité faciale réduite ou inadéquate.
 - expressivité corporelle réduite ou inadéquate.
 - **Troubles des comportements ludiques et sociaux**
 - Altération du jeu
 - les jeux solitaires sont préférés.
 - à l'école l'enfant recherche plus le contact des adultes que celui des enfants de son âge.
 - le jeu symbolique est absent ou fortement réduit.
-

-
- Altération des relations avec les pairs à l'école
 - l'enfant se montre violent, brutal.
 - il ne sait pas se défendre.
 - il est perçu comme « bizarre » par ses camarades et est l'objet de moqueries.
 - il ne montre aucun sentiment, positif ou négatif, pour un camarade déterminé.
 - il fait preuve d'indifférence.

 - Altération des relations avec l'adulte
 - l'enfant montre peu d'attachement pour ses proches.
 - ses parents le décrivent comme « peu câlin ».
 - il refuse ou est réticent aux contacts physiques.
 - il se montre trop confiant avec les inconnus.

 - Autres altérations du comportement
 - stéréotypies motrices.
 - rituels.
 - dysfonctionnement sélectif (hyperspécialisation de l'alimentation par exemple).
 - intérêts réduits et très spécialisés.
 - changements brusques d'humeur exprimés de façon excessive.

6.3. Classification selon de degré de gravité

Etablir une échelle de gravité des troubles n'est pas simple. ANDERSEN et SMITH [cités par COQUET, 34] ont proposé de prendre en considérations différents critères afin d'établir une échelle de gravité. Les critères qu'ils ont retenus sont :

- le type de symptômes : car certains sont plus invalidants que d'autres.
- la fréquence d'apparition des symptômes.
- l'amplitude des symptômes : affectent-ils l'ensemble des habiletés ou seulement une partie ?
- la capacité d'autocorrection de l'enfant ou sa réponse à l'étayage.

A partir de la combinaison de ces différents critères, il est possible de classer en trois groupes les troubles de la pragmatique du langage et de la conversation :

Les troubles sévères : La communication est très peu efficace. Les symptômes sont fréquents, voire permanents, et affectent la totalité de l'expression et de la compréhension du langage avec une très forte résistance à l'intervention. C'est par exemple le cas de nombreux enfants autistes.

Les troubles modérés : Le désir d'entrer en communication est réel mais réduit. Les symptômes sont fréquents mais n'affectent pas la totalité des fonctions communicatives. L'étayage produit une réponse positive.

Les troubles légers : L'efficacité communicative est généralement préservée mais l'adaptation sociale est insuffisante.

7. Evaluation de la pragmatique

La pragmatique est, comme nous l'avons vu auparavant, une discipline récente. Ses frontières sont encore mal définies, ses limites floues, et il n'y a pas de consensus quant à la définition exacte du terme « pragmatique ». Toutes ces raisons peuvent expliquer, au moins en partie, que l'évaluation de la pragmatique soit encore mal connue et peu développée en orthophonie.

Des études spécifiques ont été menées sur certaines pathologies comme le traumatisme crânien, l'autisme, la dysphasie ou encore la psychose. Pourtant, aujourd'hui encore, peu de tests évaluent la compétence pragmatique.

La nature des habiletés pragmatiques et leur développement sont encore aujourd'hui soumis à controverse. Il est donc difficile de procéder à une évaluation globale des habiletés pragmatiques.

Dans le cadre d'un bilan de langage global, l'évaluation des habiletés pragmatiques consiste à l'analyse de l'utilisation du langage en situation de communication. L'observation porte notamment sur les aspects interactionnels:

- actes de langage,
- tours de parole (proxémie et contact visuel),
- régie de l'échange (capacité à commencer, gérer, clore des conversations, réparer un bris de communication...),
- adaptation à l'interlocuteur, au contexte d'énonciation,
- organisation de l'information (pertinence du contenu et informativité, cohérence et cohésion du discours, modalités non verbales en adéquation avec l'expression verbale)

L'utilisation de situation réelle de communication est préférable pour étudier la pragmatique, car selon MONFORT [23], il est fréquent que des enfants « résolvent intellectuellement des situations qu'ils sont tout à fait incapables d'affronter dans la vie courante ». En situation réelle, l'observation sera donc plus fiable.

En outre, il paraît indispensable de varier au maximum les situations de communications, les interlocuteurs, les tâches ou encore le contexte, afin d'avoir un échantillon le plus large possible des différentes habiletés pragmatiques existant chez le patient.

Comme nous l'avons vu précédemment, il sera important d'essayer de déterminer si le trouble pragmatique est primaire ou secondaire à une autre pathologie. Il faudra également essayer de déterminer le degré de sévérité du trouble, celui-ci permettant de voir les conséquences du trouble pragmatique dans le quotidien de l'enfant.

Les outils d'évaluation des troubles pragmatiques sont de plusieurs types. Leur but est d'observer et d'évaluer la manière dont l'enfant gère les conversations, comment il s'adapte à son interlocuteur, comment

il parvient, ou non, à adapter son discours à la situation de communication... La plupart des outils existants, qu'ils soient en langue française ou anglaise, ne permettent pas, en une seule fois, l'évaluation de tous les aspects de la compétence pragmatique. Il est donc intéressant de combiner plusieurs modes d'évaluation pour avoir un échantillon le plus large possible.

Parmi les outils d'évaluation existant, nous pouvons distinguer :

- **Les tests psychométriques**, qui étudient notamment les interactions sociales, les actes de langage, le comportement non-verbal, la compréhension d'inférence.

Dans le cadre de notre étude pratique, nous avons choisi d'utiliser le Test des Habiletés Pragmatiques ou The Test of Pragmatics Skills de SHULMAN. Nous détaillerons ce test et expliquerons les raisons de ce choix dans la seconde partie de notre mémoire.

- **Les grilles d'observations et questionnaires**, qui essaient de faire une évaluation plus globale de la compétence pragmatique. Différents types de comportements sont décrits en terme de fréquence d'apparition ou d'adéquation notamment. Dans ce cas, l'évaluation est réalisée par les personnes en contact avec l'enfant : parents, orthophoniste, enseignants... L'évaluation peut être très subjective. Il s'agit surtout d'une analyse qualitative qui, même si elle n'est pas suffisante pour établir un diagnostic, permet d'orienter la prise en charge. Pour MONFORT [23, p26], ces grilles et questionnaires présentent plusieurs avantages : « il s'agit d'évaluations faites par des personnes qui connaissent bien l'enfant : les comportements ciblés appartiennent à la vie réelle et à des situations quotidiennes non induites ». De plus, ces instruments sont faciles et rapide à utiliser.

Nous avons choisi, dans notre partie pratique, de créer une grille d'observation pour analyser la situation de jeu semi-dirigé. Celle grille sera présentée dans la seconde partie de notre travail.

- **Les inventaires ciblés** étudient plus spécifiquement certains aspects de la compétence pragmatique tels, par exemple, les actes de langage et les intentions communicatives, l'initiation de l'échange ou les réponses, la maîtrise des outils de cohésion des échanges...

- **L'analyse conversationnelle**. MONFORT et al. [23], mettent en lumière le fait que l'analyse systématique d'échantillon de la conversation reste difficile à mettre en place en clinique. En effet « quel échantillon choisir ? Quel doit être son extension ? ». En outre, une telle analyse demande de grande compétence en linguistique et prend beaucoup de temps, ce dont nous ne disposons pas forcément lors d'un bilan de langage.

COQUET [34] considère qu'« il est souhaitable d'interpréter sous l'angle de la pragmatique des informations recueillies lors de l'entretien d'anamnèse ou des comportements ou des productions recueillis lors d'épreuves à caractère formel. ». Elle ajoute qu'il faut « apprécier de façon plus spécifique les habiletés conversationnelles ».

Afin de procéder à une évaluation des habiletés pragmatiques la plus complète possible, il semble nécessaire de combiner deux approches différentes « une approche qualitative et une approche quantitative » [21, p88-104].

III. Le retard de langage et la dysphasie

1. Introduction

L'acquisition du langage et son appropriation par l'enfant sont des capacités innées, propre à l'espèce humaine, qui apparaissent au cours du développement. On n'apprend pas à parler comme on peut apprendre à lire, compter... VON HUMBOLDT, [cité par MONFORT, 24, p9], affirmait déjà en 1836 : « le langage réellement ne peut pas être enseigné : on peut seulement l'éveiller dans l'esprit ; on ne peut que donner le fil au long duquel le langage se développera par lui-même ». Bien sûr, la vitesse et la qualité des apprentissages sont dépendantes du degré d'intégrité et de maturité des bases physiologiques et psychologiques fondamentales sur lesquelles repose la construction du langage. RENEE BERTRAND [8] résume ces bases en sept points :

- une identité
- une bonne conscience de son propre corps
- des capacités de représentation
- une bonne vue, une bonne perception visuelle et une bonne mémoire visuelle
- une bonne audition, une bonne perception auditive, une bonne mémoire auditive
- une bonne maîtrise du temps et de l'espace
- un bain de langage fourni par des adultes investis affectivement.

On sait que le développement langagier suit les mêmes étapes, ou à peu près, chez tous les enfants de toute culture. Néanmoins, on ne connaît pas la proportion de l'inné et de l'apport des personnes extérieures (et principalement les parents) dans cet apprentissage. L'interaction adulte-enfant les oblige à s'adapter l'un à l'autre et, de cet ajustement sans cesse renouvelé, se construit le langage. En effet, pour VYGOTSKI, le développement des fonctions supérieures chez l'enfant s'effectue en interaction avec autrui, et en particulier dans la relation asymétrique où l'adulte tient un rôle central. VYGOTSKI considère que deux facteurs sont centraux dans le développement de l'enfant : d'une part l'importance accordée aux situations de communication et d'autre part les relations asymétriques existant entre l'enfant et l'adulte. Selon DARDIER [11, p61] « l'enfant est initialement dans une position de novice et les apprentissages s'effectuent grâce à la médiation d'un adulte expert. ». Cependant, il arrive que cet « enseignement maternel » comme l'appelle MONFORT, ne soit pas suffisant, ou ne donne pas les résultats attendus. Nous entrons alors dans le champ de la pathologie du langage.

Les troubles du développement du langage sont de deux types : ils correspondent soit à un retard d'acquisition du langage, soit à des déviations dans l'acquisition du langage par l'enfant. Ces troubles sont plus ou moins graves et durables. Pour DE WECK et MARRO, ces troubles du développement du langage « s'observent en dehors de causes majeurs connues et/ou de troubles associés importants ». [14]

2. Terminologies

Dans la littérature anglo-saxonne et nord-américaine on parle de « langage impairment » pour qualifier les troubles du langage. BISHOP et EDMUNSON en 1987, [cités par ROUSSEAU, 28, p71], le définissent comme un « désordre global où les différents aspects du fonctionnement du langage sont altérés : sur le versant expressif, la phonologie, la morphosyntaxe et la sémantique et, sur le versant réceptif, la compréhension. »

Dans le mini DSM IV [1] on trouve parmi les troubles de la communication les deux syndromes suivants :

- Trouble du langage de type expressif :

« A. Les scores obtenus sur des mesures standardisées du développement des capacités d'expressions du langage sont nettement au-dessous des scores obtenus sur des mesures standardisées des capacités intellectuelles non-verbales d'une part, de ceux obtenus sur des mesures standardisées du développement des capacités réceptives du langage d'autres part. La perturbation peut se manifester sur le plan clinique par des symptômes tels que : vocabulaire notablement restreint, erreurs de temps, difficultés d'évocation de mots, difficultés à construire des phrases d'une longueur ou d'une complexité appropriée au stade de développement.

B. Les difficultés d'expression interfèrent avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale.

C. le trouble ne répond pas aux critères du Trouble du langage de type mixte réceptif-expressif ni à ceux d'un Trouble envahissant du développement.

D. S'il existe un retard mental, un déficit moteur affectant la parole, un déficit sensoriel ou une carence de l'environnement, les difficultés de langage dépassent celles habituellement associées à ces conditions.

- Trouble du langage de type mixte réceptif-expressif.

A. Les scores obtenus sur des mesures standardisées du développement des capacités expressives et des capacités réceptives du langage sont nettement au-dessous des scores obtenus sur des mesures standardisées des capacités intellectuelles non verbales. Les symptômes incluent ceux du Trouble du langage de type expressif ainsi que des difficultés à comprendre certains mots, certaines phrases ou des catégories spécifiques de mots comme les termes concernant la position dans l'espace.

B. les difficultés d'expression et de compréhension du langage interfèrent avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale.

C. Le trouble ne répond pas au critère d'un trouble envahissant du développement.

D. S'il existe un retard mental, un déficit moteur affectant la parole, un déficit sensoriel ou une carence de l'environnement, les difficultés de langage dépassent celles habituellement associées à ces conditions. »

Ces définitions données par le DSM IV mettent en lumière la notion d'exclusion de causes majeures, cependant, bien que très intéressantes, elles ne permettent pas de distinguer les troubles du langage entre eux car elles ne distinguent pas le retard de la déviance.

En 1975, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit les troubles du langage comme « un ensemble de syndromes caractérisé par une difficulté ou une impossibilité à acquérir le langage normal à un âge donné et cela malgré une audition normale, une intelligence non-verbale normale et l'absence d'anomalies intéressant les organes phonateurs ».

En français, le terme « Troubles Spécifiques du Développement du Langage » (TSDL) est utilisé pour englober le maximum de pathologies qui répondent à la définition par exclusion. Parmi les TSDL nous pouvons différencier le retard de langage et la dysphasie.

3. Le retard de langage

3.1. Définition

Le retard est l'absence à un âge chronologique donné d'un niveau de développement normal et attendu. Le retard peut apparaître dès le début de l'apprentissage ou alors qu'il y a eu un développement langagier normal jusqu'à un certain point. Le retard n'est pas fixé : il peut être provisoire ou transitoire.

Dans le dictionnaire d'orthophonie le retard de langage désigne « chez l'enfant toute pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes connues. ».

3.2. Etiologies

La plupart des retards de langage n'ont pas d'origines connues, cependant diverses raisons peuvent causer ce retard. Dans le dictionnaire d'orthophonie [43], sont cités « un manque ou une absence de désir de communiquer, des difficultés à comprendre que l'organisation des sons de la parole transporte du sens, des difficultés à découper le monde en catégories d'objets ou d'actions, des difficultés à développer des capacités d'articulations de plus en plus précises et fines ». En outre, comme nous l'avons dit plus haut, la communication familiale tient une part importante dans l'acquisition du langage de l'enfant ; des carences dans les habitudes langagières des membres de la famille, comme le peu d'importance accordé au langage, l'absence de reconnaissance de l'enfant comme interlocuteur ou encore le manque de stimulations de ce dernier pour l'inviter à participer au monde social peuvent compromettre le développement du langage.

L'hérédité a également été mise en avant pour expliquer les troubles du langage, mais elle n'est jamais isolée dans un trouble langagier. Pour JACQUARD « ce n'est pas parce qu'un trait se présente par accumulation familiale qu'il est génétique ». [56]

BOREL-MAISONNY et LAUNAY ont développé la théorie de l'inaptitude linguispéculative qui serait un manque d'avidité de l'enfant pour les structures langagières.

3.3. Le retard simple / Le retard de langage

3.3.1. Le retard simple

Dans le dictionnaire d'orthophonie [45], il est défini comme « un décalage dans le temps, de l'apparition des premières productions verbales et de la réalisation des différentes étapes de développement du langage oral, sa structuration classique ultérieure n'étant cependant pas remise en cause. Le retard simple de langage

existe en dehors d'une étiologie précise, et n'est pas d'une gravité démesurée s'il n'entraîne pas de conséquences dans la communication que l'enfant cherche à établir avec autrui, ni dans ses acquisitions scolaires ».

Il n'est pas pathologique. C'est un retard d'acquisition et d'organisation du langage, qui peut être, la plupart du temps, compensé en agissant sur l'environnement de l'enfant : changement d'attitude des parents, mise en maternelle... Le retard simple est en général harmonieux, et le décalage est chronologique mais peu important (inférieur à un an). Il y a un retard d'apparition des premiers mots, des premières phrases mais les progrès sont constants. Le contact est bon, et l'enfant a envie de se faire comprendre. L'enfant n'est pas gêné par ses difficultés. Il a souvent des difficultés phonologiques, une compréhension hyper-contextualisée, et la prise d'indices morphosyntaxiques est insuffisante. Le lexique est également réduit. Un retard simple de langage sera comblé à 6 ans en changeant les attitudes de l'entourage familial.

3.3.2. Le retard de langage

C'est un décalage chronologique supérieur à 12 mois, qui atteint de manière quasi homogène la phonologie, le lexique et la syntaxe. COQUET, en 2004, le définit comme « un retard maturatif correspondant aux variations individuelles les plus extrêmes d'un développement normal ». Le développement du langage se fait plus tardivement, plus lentement mais en respectant les étapes normales du développement. C'est un trouble fonctionnel c'est la performance qui est atteinte. Les altérations du langage sont de différents types :

- atteinte du vocabulaire : il est moins riche, il peut y avoir des confusions de sens, d'usage, de sons même.
- atteinte de la grammaticalité : les règles grammaticales sont peu ou pas respectées avec des problèmes d'accords, de pronoms personnels...
- atteinte de la syntaxe : difficulté pour utiliser les mots de liaisons et d'agencer les propositions.
- atteinte de l'organisation générale du discours : perturbation qui touche la chronologie, le résumé, la répétition
- atteinte légère de la compréhension possible.

Avec une aide spécifique (rééducation orthophonique avec ou sans rééducation psychomotrice et/ou psychothérapie), le pronostic d'évolution est généralement jugé favorable. Si le retard est plus important, il y a un risque de présenter ultérieurement des difficultés d'appropriation du langage écrit.

4. La dysphasie

4.1. Généralités

La première description d'enfants ayant un trouble du langage, sans autre trouble, date de 1822, et est l'œuvre de GALL. Ces enfants présentent une intelligence apparemment normale, s'expriment avec difficultés mais semblent bien comprendre. GALL précise que ce trouble ne peut être lié à une malformation des organes vocaux, une apathie émotionnelle ou à un déficit auditif. Il est le précurseur de la définition par exclusion.

D'abord nommé « aphasie congénitale », le préfixe privatif « a- » est remplacé dans les années 1960 par le préfixe « dys- », qui permet de mieux illustrer qu'il s'agit, non pas d'une absence de langage, mais d'une utilisation déficitaire/ déviante de celui-ci.

Le terme de « dysphasie développementale » est la traduction de « development language disabilities », c'est-à-dire une dysphasie qui existe au cours du développement.

4.2. Définition

Il est difficile de donner une définition de la dysphasie, car comme pour leur classification ou leur étiologie, il n'y a pas de consensus international.

D'une façon générale, nous pouvons définir la dysphasie comme « un trouble sévère du langage entravant précocement l'expression et la communication de l'enfant avec son entourage. Ce trouble peut prendre des formes diverses allant de l'incapacité à échanger verbalement, à un langage malaisé, mal structuré, associant parfois des troubles de la compréhension. » [44]

Dans le dictionnaire d'orthophonie [45], nous trouvons la définition suivante : « trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code, entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées ». Mais sans affection connue susceptible de provoquer ces troubles : la définition exclue les troubles sensoriel, moteur, mental ou de la communication, même si la dysphasie peut être associée à ces pathologies.

La définition de la dysphasie peut donc être résumée ainsi : trouble majeur, sévère, massif et durable de l'acquisition du langage, avec des éléments de déviance par rapport au langage normal. Il y a toujours au moins deux ans de retard par rapport à la norme. C'est un déficit durable, une déviance légère, qui touche les différents secteurs neurolinguistiques de manière non harmonieuse. La dysphasie est un trouble structurel.

Pour reprendre la métaphore de GERARD [20] « le langage est une construction avec un cadre et un contenu, on peut attribuer la dysphasie à l'atteinte du cadre linguistique et le retard [...] à l'atteinte du contenu ».

Les auteurs ne parviennent pas toujours à s'accorder sur la définition de la dysphasie, notamment sur ses limites. Nous allons tenter de préciser cette définition en nous appuyant sur celle donnée par MONFORT et JUAREZ SANCHEZ qui séparent trois types de définition : la définition par exclusion, la définition par l'évolution et la définition par spécificité des symptômes.

4.2.1. Définition par exclusion

La définition par exclusion est celle utilisée la plus fréquemment : on définit ce que la dysphasie n'est pas, faute de pouvoir dire ce qu'elle est réellement.

Nous proposons la définition d'EGAUD [16] : « la dysphasie de développement est un trouble structurel permanent (déviance profonde et constante dans l'utilisation du langage) spécifique et sévère du développement du langage. Le trouble est spécifique, parce qu'il survient en l'absence de pathologie neurologique évidente, de déficience mentale, de trouble auditif ou visuel, de trouble psychiatrique ou psychologique envahissant, de troubles psychoaffectifs ».

Pour BENTON et GERARD, [cités par MONFORT 24], il s'agirait « d'un déficit grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro-moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme, ou une situation de privation sociale aiguë. »

De même pour VAN HOUT il n'y a pas de dysphasie s'il y a une surdité, une cause métabolique, ou un trouble neuromusculaire car alors, le trouble du langage devient secondaire.

Cependant cette définition par exclusion pose certains problèmes comme le signalent MONFORT et JUAREZ SANCHEZ ; si par cette définition par exclusion, on peut réunir des enfants qui ne possèdent pas d'autres déficits importants, cela suppose qu'ils présentent « quelque chose » en commun. Pourquoi ce « quelque chose » ne pourrait-il pas être présent chez un enfant qui est en même temps sourd ou IMC ou encore déficient mental ? Ce sont ces questionnements qui ont amené des auteurs à chercher d'autres moyens de définition.

4.2.2. Définition par évolution

La définition par l'évolution permet de prendre en compte l'évolution du trouble langagier, et donc, de faire la distinction entre un retard de langage et une dysphasie. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant ayant un retard de langage a une courbe d'évolution décalée dans le temps, par rapport à celle d'un enfant sans pathologie. Comme le signale VAN HOUT « chez le dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant un taux de croissance faible et des plafonnements précoces ». LAUNAY [citée par MONFORT, 24] exprimait déjà cette idée « une dysphasie c'est un retard de langage qui ne se récupère pas ». Cette définition voit ses limites apparaître très rapidement, car pour faire la différence entre les deux pathologies, il faut avancer dans l'âge du trouble, et le diagnostic ne pourra donc pas être posé avant les 5 ou 6 ans de l'enfant.

4.2.3. Définition par spécificité des symptômes

Cette définition ouvre la voie aux marqueurs spécifiques de la dysphasie, aux « signes positifs » de la dysphasie. Elle fait référence à la présence de différences qualitatives, d'anomalies de développement, de déviations, c'est-à-dire de signes spécifiques du langage, non retrouvés à aucun moment de l'évolution normale du langage, là où, dans le retard de langage, il n'y a que décalage chronologique.

Différentes sortes de déviations ont été observées comme par exemple : l'emploi du verbe à l'infinitif par les dysphasiques qui n'existe pas chez l'enfant dans la norme ou ayant un retard de langage, ou encore, la présence de troubles de l'évocation chez le dysphasique.

GERARD a décrit six grands marqueurs fonctionnels de déviance, qui peuvent se retrouver chez les dysphasiques :

- des troubles de l'évocation lexicale,
- des troubles de l'encodage syntaxique,
- une dissociation automatico-volontaire,
- des troubles de la compréhension verbale qui ne dépendent pas du lexique, ni de difficultés de mémoire immédiate,
- une hypospontanéité,
- des troubles de l'informativité des énoncés.

Selon GERARD, le diagnostic de dysphasie peut être posé lorsque l'enfant présente au moins trois de ces marqueurs de déviance. Ces marqueurs permettent ensuite de spécifier le type de dysphasie.

MONFORT lui rajouterait deux « sous-critères » qu'il juge essentiels :

- l'hétérogénéité lexicale manifeste : contraste évident entre la présence de mots adaptés à l'âge mental de l'enfant, face à l'absence de mots du premier vocabulaire enfantin.
- une différence importante entre le niveau d'expression ou de compréhension (ou vice-versa).

4.3. Classification des dysphasies

4.3.1. D'après AJURIAGUERRA

C'est en 1958 qu'a été adopté le terme de dysphasie, à la suite des travaux d'AJURIAGUERRA, pour désigner un trouble fonctionnel de l'acquisition du langage sans substrat lésionnel cliniquement décelable. Pour AJURIAGUERRA, il y a deux types d'enfants dysphasiques :

- les économes mesurés : ils sont laconiques, leur discours est réduit. Ils emploient des phrases simples, dans un récit essentiellement énumératif et descriptif, qui comporte une syntaxe elle-même réduite.
- les prolixes peu contrôlés : ils font des phrases complexes, mais ces dernières ne sont pas du tout structurées. Les éléments du discours ne respectent pas l'ordre syntagmatique. De plus, l'isotopie du discours n'est pas respectée. Dans ce type de dysphasie, il y a un décalage entre l'expression et la compréhension.

AJURIAGUERRA montre également par ses travaux, que 50% de ces enfants dysphasiques ont des troubles du rythme et des difficultés psychomotrices. Il évoque aussi l'organisation affective et sociale de ces enfants.

4.3.2. Classification de RAPIN et ALLEN

C'est la classification anglo-saxonne. En 1988, RAPIN et ALLEN ont divisé les dysphasies en six groupes. Revu par RAPIN en 1996, leur modèle se base sur l'observation de symptômes touchant différentes parties de la fonction langagière que sont : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la morphologie, la sémantique et la pragmatique. Quatre de ces dysphasies étant communes à la classification de GERARD, nous ne développerons ici que les deux dysphasies propres au modèle de RAPIN et ALLEN.

- L'agnosie verbale auditive: c'est un trouble massif de la compréhension avec des difficultés de décodage phonologique. Les enfants ne parlent pas et ne comprennent pas. La répétition est également touchée. Les enfants sont le plus souvent mutiques, ou développent un langage d'une pauvreté extrême. C'est un trouble rare, difficilement différenciable de la psychose.

- La dyspraxie verbale : la compréhension est normale, ou assez bonne, mais l'expression est atteinte lors du passage des mots à la parole, et ce même en répétition. Leur production dépasse rarement un seul mot, deux dans les meilleurs cas. Le langage écrit est en revanche de bonne qualité et ils l'acquièrent sans difficultés.

- Le déficit de programmation phonologique
- Le déficit phonologique-syntaxique
- Le déficit lexico-syntaxique
- Le déficit sémantico-pragmatique

4.3.3. Classification de GERARD

C'est une classification française des dysphasies, datant de 1991, qui repose sur le modèle de langage de CROSSON. Ce modèle décrit la relation réciproque entre les centres corticaux antérieurs, postérieurs et les centres sous-corticaux, où sont réalisés différents niveaux de contrôle. Pour MONFORT, ce modèle « présente l'avantage de ne pas représenter les mécanismes de réception et de production du langage comme une suite rigide d'opérations conçues comme des entités distinctes ». [24, p72]

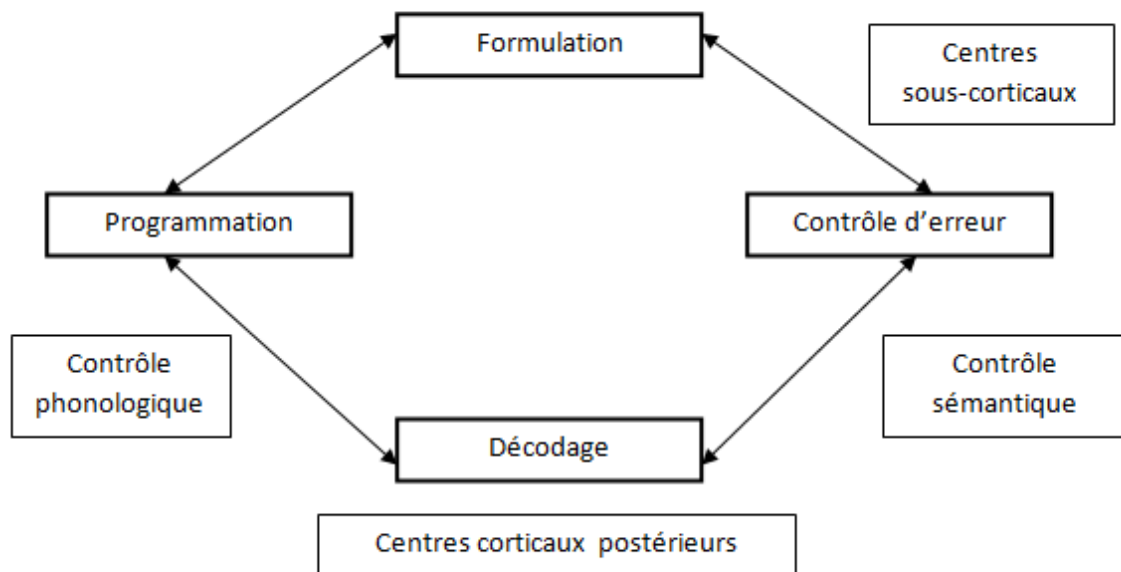


Schéma du modèle de CROSSON

A partir de ce modèle, GERARD a isolé six marqueurs de déviance (cf. supra) qui permettent de différencier cinq types de dysphasies :

- **Le syndrome phonologico-syntaxique** : c'est la forme supposée la plus fréquente. Il s'agit d'un trouble de la programmation de l'encodage phonologique et/ou syntaxique. Il touche toutes les capacités expressives et se manifeste très rapidement : les premiers mots sont tardifs et il y a peu de progrès. Les déformations phonologiques sont nombreuses et non systématisées, ce qui induit une inintelligibilité. L'enfant a des difficultés pour reproduire des mouvements oro-faciaux fins, une dissociation automatico-volontaire. La syntaxe est tardive : il y a une absence d'incorporation des mots-fonctions et des traits morphologiques et parfois l'ordre habituel des mots dans la phrase est bouleversé. Cet agrammatisme évoluera, dans le meilleur des cas, vers une dyssyntaxie. Les capacités réceptives sont mieux préservées même si, lors d'énoncés plus longs, plus complexes ou décontextualisés, ces enfants ont du mal à comprendre. Fréquemment des troubles psychomoteurs sont associés à ce syndrome.

- **Le syndrome de production phonologique** : c'est un trouble du langage expressif. « Il est dû à une défaillance dans le contrôle de la mise en chaîne phonologique. » [38] C'est la parole qui est touchée, ce qui rend l'enfant très peu intelligible, les phonèmes isolés sont correctement produits. Les déformations de la parole ne sont pas systématisées. Ce trouble de la parole n'est pas amélioré par la répétition qui, contrairement à ce qu'on peut espérer, aggrave le trouble. L'enfant a des difficultés d'évocation, ce qui l'amène à utiliser des conduites d'approche et peut faire penser à un bégaiement. Toutes les tâches faisant appel à la séquentialité peuvent être touchées : notamment la construction des phrases et des récits, parce que la chronologie est atteinte : ce qui entraîne une dyssyntaxie et de nombreux retours en arrière. La compréhension, quant à elle, est préservée.

- **La dysphasie lexico-syntaxique ou dysphasie mnésique** : c'est un trouble du contrôle sémantique. C'est une dysphasie expressive sans trouble de l'intelligibilité, mais aussi réceptive car la compréhension se dégrade avec la longueur et la complexité des énoncés. La parole est peu touchée, le langage est fluide. L'enfant atteint est difficilement diagnostiqué, il consulte pour un échec massif en lecture. Le trouble de l'évocation lexicale est majeur et peu facilité par l'ébauche orale ou le contexte. Cet enfant présente un manque du mot massif, aussi bien en dénomination qu'en description. La mémoire est sévèrement touchée qu'elle soit auditive, visuelle ou verbale, et notamment la mémoire immédiate, ce qui peut le conduire à commencer une phrase et, au milieu, oublier ce qu'il a déjà dit, entraînant un langage très répétitif. Ces difficultés causent des troubles des apprentissages massifs et précoces touchant le langage écrit. Il a conscience de ses difficultés, ce qui l'amène à avoir des conduites d'échec. On note également des difficultés dans les notions temporelles et le calcul mental.

- **La dysphasie sémantico-pragmatique** : C'est une atteinte de la fonction de formulation. Le début de l'apprentissage de cet enfant est tardif, mais correct ; il n'a pas de troubles phonologiques ou syntaxiques. Le langage est fluent mais très peu informatif. Cette dysphasie touche l'aspect social du langage, l'interaction et la signification des mots. Le discours est incohérent, il y a une rupture entre le fond et la forme. Il emploie beaucoup de formulations toutes faites, ses choix lexicaux sont inadaptés. Il parle souvent seul, et utilise peu le langage para-verbal ou non-verbal. Il peut paraître pédant, guindé car il préfère les mots avec un champ sémantique réduit puisqu'il ne comprend pas la polysémie. Dans cette forme de dysphasie, l'enfant est hermétique au langage métaphorique, à l'humour : il prend tout au premier degré. La pragmatique est touchée, puisque le langage n'est adapté ni à la situation, ni à l'interlocuteur ; les tours de parole ne sont pas respectés, le thème non suivi... Il n'y a pas de lien avec le contexte. La compréhension fine est touchée, notamment avec l'implicite, l'humour... Une écholalie, un jargon et des néonymes sont possibles. HAGBERG l'a décrite en 1962 sous le terme de « cocktail party syndrome ». Ce syndrome soulève beaucoup de questionnement sur sa limite avec le spectre autistique. Pour MONFORT « il est assez probable que, à un moment donné, ces deux continua se chevauchent, et qu'il ne soit pas toujours simple de les distinguer » [24, p71]. Cependant, il propose un diagnostic différentiel à partir des aspects plus ou moins présents dans un trouble autistique ou dans une dysphasie sémantico-pragmatique. Par exemple, en ce qui concerne le comportement verbal, l'écholalie sera plus importante chez l'enfant autiste, que chez l'enfant avec un syndrome sémantico-pragmatique, et si elle est présente chez ce dernier, elle s'associe à une hyperlexie. L'emploi de phrases déclaratives sera absent, ou très rare, chez un autiste, alors qu'au contraire, il sera présent chez le dysphasique sémantico-pragmatique. Le comportement relationnel est évident chez le dysphasique, tandis que l'autiste a un besoin exagéré de stabilité des situations. En outre, le comportement moteur sera stéréotypé chez l'autiste, quand il ne sera pas perturbé chez le dysphasique sémantico-pragmatique. Pour MONFORT, le problème de code est premier chez le dysphasique et entraîne un problème de communication, alors que dans l'autisme, ce sont les troubles de la communication qui empêchent l'accès au code.

- **La dysphasie réceptive ou audimutité** : L'enfant est muet bien qu'il soit entendant. C'est un trouble du décodage, un trouble de la discrimination auditive, sans trouble auditif ou intellectuel. Il s'agit d'un syndrome très rare, extrêmement grave et durable. La discrimination des sons et des bruits est imparfaite. La compréhension verbale est massivement touchée, de même que la compréhension des bruits

non-verbaux. En dehors du langage, l'enfant communique assez bien. Ces enfants peuvent arriver à développer une expression mais avec des difficultés extrêmes d'évocation lexicale, car ils ne peuvent attribuer une unité de sens à une unité verbale, et de structuration syntaxique : le discours est peu cohérent, redondant, son organisation est déficiente et l'informativité est extrêmement réduite avec des structures simplifiées. L'expression est malgré tout supérieure à la compréhension. L'apprentissage du langage écrit est difficile du fait des difficultés de discrimination phonémique. Si la compréhension orale s'améliore, le pronostic sera meilleur. La présence de troubles du comportement est possible, avec notamment de l'agressivité et/ou une dépression.

4.3.4. La dysphasie d'après DE WECK

Les classifications précédentes étaient basées sur une étude du langage de type structuraliste, elles sont indispensables mais pour DE WECK, elles ne suffisent pas. DE WECK ouvre la voie à deux nouvelles perspectives de recherches : la perspective pragmatique et la perspective discursive.

- **La perspective pragmatique** :

La pragmatique a été définie précédemment, nous n'y reviendrons pas. Pour PERKINS, les phénomènes pragmatiques, normaux et pathologiques, résultent de choix réalisés à différents niveaux pour communiquer avec l'autre. Aux troubles linguistiques cités plus haut, qui ont permis la définition des dysphasies, peuvent dans certains cas s'ajouter des troubles pragmatiques. Ces troubles pragmatiques peuvent être de deux types selon PERKINS, [cité par DE WECK, 14, p68]: d'une part « les troubles premiers » à l'origine plutôt « cognitive au sens où, des difficultés à faire des inférences et à développer une théorie de l'esprit notamment, entraîneraient des troubles pragmatiques », et d'autre part, des troubles dit « seconds » qui seraient la conséquence des troubles linguistiques. PERKINS propose donc que « les troubles linguistiques ont des répercussions négatives sur les interactions avec les autres » et donc sur la pragmatique.

Différentes études ont mis en lumière la présence de troubles pragmatiques chez des enfants ayant un trouble du développement du langage (TDL): par exemple les initiations de la conversation peuvent être inappropriées, ils peuvent poser des questions dont la réponse leur a été donnée auparavant (étude D'ADAMS et BISHOP). D'autres études ont montré que les enfants avec troubles du langage conversent plus volontiers avec des adultes qu'avec des pairs. En outre, une étude de FUJIKI, BRINTON et SONNENBERG, [cité par DE WECK, 14], a mis en avant que, suite à des chevauchements conversationnels, les enfants dysphasiques « ont tendance à significativement moins produire de réparations ». De plus, au vu des difficultés langagières des enfants dysphasiques, on peut supposer que les pannes conversationnelles sont plus nombreuses dans les conversations avec ces enfants. Ce postulat a été confirmé par YONT, HEWITT et MICCIO (2002) ; cependant ces pannes conversationnelles ne sont pas dues uniquement à la forme phonologique inintelligible du discours de l'enfant. Car même lorsque les enfants sont phonologiquement intelligibles, « des pannes surviennent quand même, elles sont alors dues à la production d'énoncés ambigus ». De même, la formulation de demandes de clarification, lorsque l'information donnée par l'interlocuteur est incomplète ou ambiguë, est beaucoup moins utilisée par les enfants dysphasiques que par leurs pairs sans troubles, comme l'ont montré MERRISON et MERRISON en 2004. Pour DONAHUE, [cité par DE WECK, 15, p71] cette passivité des enfants dysphasiques aurait pour

origine leur difficulté de compréhension des rôles de chaque interlocuteur dans la « coconstruction de l'interaction verbale », donc des troubles pragmatiques. De plus chez ces mêmes enfants, la capacité de répondre à une demande de clarification est tout aussi atteinte : non seulement les réponses seront moins fréquentes, et lorsqu'elles existeront, elles ne seront que peu souvent en lien avec la question. Pour DE WECK, tous ces exemples « montrent la pertinence de parler de troubles pragmatiques et de les distinguer des troubles linguistiques ou structuraux ».

- **La perspective discursive :**

Dans cette perspective, l'unité d'analyse utilisée est le discours, c'est-à-dire « un ensemble d'énoncés organisé dans le but de former un tout cohérent ». DE WECK et ROSAT [15] définissent différents genres de discours, parmi lesquels : le récit d'expériences personnelles et la narration, que l'on peut regrouper sous le terme de « discours de l'ordre de raconter », le discours informatif, procédural, argumentatif...

Les discours les plus étudiés sont ceux relatifs à l'ordre de raconter. L'enfant commence ses capacités de discours par le discours en situation : il parle de l'action dans l'action. La deuxième forme de discours qui apparaît est le récit d'expérience personnelle. Dès celui-ci, on peut observer des difficultés chez l'enfant dysphasique, car il y a la nécessité de prendre de la distance dans le temps et dans l'espace, ce qui est très compliqué pour un enfant dysphasique. Selon l'étude de KADERAVEK et SULZBY, la moitié des enfants dysphasiques de 2ans 5mois à 4ans 2 mois ne peut produire des récits d'expériences personnels, même avec des énoncés minimaux, alors que la totalité des enfants sans troubles y parviennent dès le début. Par ailleurs, il y a également des différences dans l'emploi des unités linguistiques caractéristiques de ce genre (temps au passé, anaphores, connecteurs) ; les dysphasiques tendent à utiliser le présent à la place du passé, le récit comportant plus de répétitions des termes pleins, et ils ont peu recours aux connecteurs. Pour UZE et STONEHOUSE, cela est dû au fait que l'expression des dysphasiques est « fortement dépendante du contexte ».

En ce qui concerne la narration, elle est définie par une planification sous la forme d'une séquence narrative en cinq phases caractéristiques : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Il y a une transmission d'information dans la narration. PAUL et SMITH ont montré que, chez les enfants dysphasiques préscolaires, les informations transmises sont moins nombreuses que chez leurs pairs sans troubles ; pour les adolescents dysphasiques, les informations ne sont pas moindres mais inappropriées. En outre, l'enfant dysphasique ne donnera jamais les cinq phases attendues lors d'une narration.

Ces recherches sur les perspectives pragmatiques et discursives sont très intéressantes, car elles permettent de mettre en évidence que les troubles de l'enfant dysphasique ne sont pas uniquement des troubles linguistiques.

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Méthodologie

1. L'objectif

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la pragmatique est une notion essentielle et il nous semble important de la prendre en compte en orthophonie. Il existe déjà des outils d'évaluation de la pragmatique et certains bilans, comme EVALO, intègrent l'évaluation des capacités pragmatiques dans l'évaluation du langage oral.

1.1. La problématique

Nous nous sommes interrogée sur les habiletés pragmatiques des enfants dysphasiques et des enfants présentant un retard de langage : le langage étant touché dans les deux cas, nous voulions savoir si la partie du langage concernant la communication dans l'interaction qu'est la pragmatique, était également touchée, et le cas échéant, si ces troubles étaient ou non similaires dans les deux pathologies.

1.2. Les objectifs de ce mémoire

- Déterminer un protocole pour évaluer les habiletés pragmatiques chez les enfants ayant un retard de langage et chez les enfants dysphasiques ;
- Déterminer si les pathologies citées précédemment touchent également l'aspect pragmatique du langage ;
- Déterminer si les troubles pragmatiques trouvés sont de même nature dans les deux pathologies, afin peut-être, de donner de nouveaux éléments de distinctions précoces.

2. La population

Nous avons choisi d'observer des enfants âgés de 3 à 8 ans ; cette tranche d'âge correspondant à l'étalonnage du test d'évaluation des capacités pragmatiques de SHULMAN. Les enfants concernés sont tous suivis en orthophonie et présentent soit un retard de langage, soit une dysphasie. Nous observons et travaillons en stage avec certains enfants depuis plusieurs mois, pour d'autres nous les rencontrons pour la première fois lors de la passation des tests.

A chaque fois, l'orthophoniste du patient était présente lors de la passation mais n'intervenait pas.

Nous avons observé 26 enfants en tout, dont 15 avec un retard de langage et 11 avec une dysphasie. La population se compose de 8 filles et 18 garçons.

Répartition des enfants selon leur âge, leur niveau scolaire, leur sexe et leur trouble.

	Enfants	Classe	Age	Sexe
Retard de langage	R.E.	CP	6ans 5 mois	M
	Y.E.	CE1	7ans 9 mois	M
	F.O.	MSM	4ans 3 mois	M
	A.S.	CE1	7ans 6 mois	M
	Y.N.	MSM	4ans 7 mois	M
	M.U.	GSM	6ans 1 mois	M
	J.A.	CP	6ans 8 mois	F
	Y.I.	CE1	8ans 1 mois	M
	A.A.	MSM	4ans 11 mois	F
	S.C.	CE1	7ans 4 mois	M
	A.R.	CE1	8ans	M
	T.O.	CP	6ans 4 mois	M
	S.A.	CE1	7ans 5 mois	F
	M.S.	CP	6ans 8 mois	M
	A.Y.	GSM	5ans 3 mois	M
Dysphasie	S.N.	CE1	7ans 2 mois	M
	A.M.	CE1	7ans 6 mois	F
	Y.S.	CP	6ans 9 mois	M
	M.M.	GSM	5ans 11 mois	F
	M.D.	GSM	6ans 1 mois	M
	P.O.	CE1	7ans 11 mois	M
	M.N.	CP	6ans 2 mois	M
	L.A.	CLISS	7ans 9 mois	F
	M.A.	GSM	5ans 11 mois	F
	P.N.	CE1	7ans 9 mois	M
	N.H.	CP	6ans 5 mois	F

Nous présenterons dans notre partie résultat, chaque enfant de manière plus détaillée avec les résultats de chacun au niveau quantitatif et qualitatif.

3. Le protocole d'expérimentation

Il existe déjà différents outils pour évaluer la pragmatique comme nous l'avons vu précédemment. Pour élaborer notre protocole, il nous a semblé important de prendre en compte à la fois l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif. Pour cela, nous avons trouvé une épreuve standardisée, qui permettra de situer le sujet par rapport à un étalonnage réalisé sur une population d'enfants, et nous compléterons cette épreuve par une grille d'évaluation qui sera remplie grâce à deux situations plus naturelles : une situation de jeu et une conversation. Cette grille d'évaluation donnera des renseignements qualitatifs.

3.1. Conversation et jeu semi-dirigé

La pragmatique étant définie comme l'usage social du langage, il est important pour ce travail de recherche, de mettre en place une situation sociale naturelle durant laquelle nous pourrions observer la communication de l'enfant. Notre choix s'est donc tout naturellement porté sur le jeu. Nous avons choisi de proposer un jeu avec des figurines. En effet dans ce jeu, la manipulation des personnages et l'oralisation vont de pair, ce qui nous permettra d'observer à la fois la communication verbale et non verbale, toutes deux appartenant à la pragmatique.

Nous mettons à la disposition de l'enfant sept personnages (âge et sexe variés) ainsi qu'un chien, trois chevaux et divers accessoires : un camping-car, de la vaisselle, un barbecue...



Ces éléments sont rangés dans un sac que nous disposons sur la table en demandant à l'enfant : « A ton avis qu'est-ce qu'il y a là-dedans ? ». Une fois que l'enfant a répondu, nous déballons les différents éléments.

Nous n'avons pas établi de scénario prédéfini, préférant distribuer le matériel et voir si l'enfant a l'initiative du jeu. La distribution des personnages « je prends celle-ci, je te donne celle-là » nous permettra de voir si

l'enfant intervient spontanément ou fait une demande. Nous pourrions aussi lui proposer de choisir un personnage pour lui, et un pour nous.

La distribution finie, nous expliquons à l'enfant qu'il peut inventer tout ce qu'il veut avec les personnages, imaginer une histoire et se servir des accessoires. Si l'enfant ne prend pas l'initiative de commencer le jeu, nous intervenons après quelque temps en utilisant le camping-car ou un personnage sur un cheval. Cette action permet de relancer la communication et de voir la réaction de l'enfant : prête-t-il attention à ce que l'on fait ? Nous imite-t-il ? Est-ce que notre action lui permet de prendre l'initiative d'une nouvelle action pour venir interagir ? Nous participerons activement au jeu avec l'enfant, afin de permettre une situation de communication la plus naturelle possible, sans induire les comportements à observer. Cette séquence de jeu n'excède pas une dizaine de minutes.

L'objectif de ce jeu est de mettre l'enfant en confiance et de nous permettre d'observer ses réactions face à son interlocuteur. Nous choisirons de débiter la passation par le jeu de figurines, ce dernier apparaissant comme un support à la communication plus naturel pour une première rencontre ou pour un début d'épreuve. Puis nous enchaînerons avec un dialogue spontané à partir du jeu : « Veux-tu bien m'aider à ranger ? Avais-tu déjà joué aux Playmobil ? Est-ce que ça t'a plu ? Qu'as-tu pensé du camping-car ? En as-tu déjà vu en vrai ?... ». Cette conversation spontanée, sans le support du jeu, nous permettra d'observer plus en détail la communication non-verbale, le respect des tours de parole, l'introduction de thèmes nouveaux... Ce dialogue n'excèdera pas 7 à 8 minutes. Nous essayerons de respecter les mêmes conditions pour chaque enfant testé (ordre de déroulement, matériel identique...), mais le contenu du dialogue, ainsi que son lancement (question du début) pourront varier, puisqu'il s'agit d'être dans une situation la plus naturelle possible, nous nous adapterons donc à l'enfant.

Pour permettre une observation plus fine et afin de nous aider à remplir la grille d'analyse de la pragmatique, nous avons souhaité filmer les séances. Afin de ne pas perturber les enfants, la caméra et son fonctionnement auront été préalablement expliqués aux enfants.

3.2. Grille d'évaluation

Pour compléter l'évaluation quantitative faite par le test des habiletés pragmatiques de SHULMAN, et apprécier la compétence pragmatique des enfants de manière qualitative, il nous a semblé important d'élaborer une grille d'observation [annexe 1]. Pour la créer nous nous sommes servie de divers documents: *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant* de COQUET [34], le PTP de MONFORT – *Profil des troubles pragmatiques* [54], *Communication et maladie d'Alzheimer* de THIERRY ROUSSEAU [29], la CCC de BISHOP – *Children's Communication Checklist* [52], la partie sur la pragmatique du bilan *Evalo 2-6* [53], ce que nous allons expliciter infra.

Nous avons choisi de séparer le comportement non-verbal des habiletés conversationnelles ; afin de pouvoir plus facilement comparer les capacités de chaque enfant dans les différents domaines, mais aussi, afin de pouvoir comparer les deux populations dans les différents domaines, pour voir si des tendances par

pathologies sont mises en exergue. En outre, pour un même enfant, nous pourrions plus facilement voir si son comportement est homogène, ou s'il est plus adapté dans un domaine.

Au sein des habiletés conversationnelles nous avons distingué quatre parties en nous référant à COQUET qui énonce quatre axes de la pragmatique : l'intentionnalité, la régulation de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information. De plus, il nous paraissait important de noter ce que nous observions sur le versant réceptif de la pragmatique, comme le fait MONFORT dans le PTP. Mais à l'inverse de ce dernier, comme nous serons en situation naturelle de communication, il nous a semblé plus simple de faire des remarques par rapport à ce que nous observons plutôt qu'une véritable grille d'analyse du versant réceptif de la pragmatique. Voici quelques explications concernant les éléments de la grille :

➤ **Comportement non verbal :** Pour CORRAZE, cité par COQUET, « on applique le terme de communication non verbale à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise ». Ces signes non linguistiques ayant une valeur conversationnelle sont :

- les gestes : qui ont une fonction « illustratrice ou référentielle » d'après LABOUREL, cité par ROUSSEAU, ils peuvent également être paraverbaux, et servent alors à maintenir le contact, conjoints à la communication ou encore stéréotypés.

- le regard : nous prêterons attention au contact visuel, à la mobilité du regard, à son expressivité...
- la mimique : qui transmet « les états émotionnels », selon COQUET.
- la voix : dans laquelle nous tiendrons compte de l'intelligibilité et de la prosodie.
- le corps : avec la proxémie et les postures.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

L'intentionnalité de la communication

DORE, cité par ROUSSEAU dans *Communication et maladie d'Alzheimer*, définit différents actes de langage. Parmi eux se trouvent la demande :

- La demande d'information : « la question concerne la localisation, le moment, l'identité, les propriétés... où habitez-vous ? qui vous a conduit ici ? ».

- La demande d'action : « pour obtenir la satisfaction d'un besoin, un objet »

- La demande de permission : « est-ce que je peux... ? »

En plus de celles-ci, nous avons ajouté la demande d'aide, la demande de clarification et l'appel, car il nous a paru important d'y prêter attention lors de l'évaluation de l'intentionnalité de l'enfant.

Selon HALLIDAY, cité par COQUET, il y a « sept fonctions du langage qu'il est possible de repérer dans les comportements de l'enfant après 3 ans », ces fonctions se retrouvent presque toutes dans notre grille d'analyse, à différents endroits, il nous manquait « la fonction personnelle : exprimer ses goûts, un accord ou un désaccord, justifier ses choix, dire sa capacité ou son incapacité de » et nous trouvions important de la rajouter dans l'intentionnalité.

La régie de l'échange

COQUET affirme que « la régie de l'échange ne peut être dissociée de l'appétence à communiquer et de la conscience du droit à la parole ». Elle décrit diverses composantes de la régie de l'échange. Nous avons classé certains éléments décrits par COQUET dans d'autres parties de notre grille d'analyse. Nous nous concentrerons donc dans cette partie sur : le tour de parole, le thème, les routines conversationnelles, les réparations conversationnelles et la capacité à terminer un échange.

L'adaptation

Afin que la conversation se déroule au mieux et que l'échange soit efficace, il est important de tenir compte de l'interlocuteur : nous ne nous adressons pas de la même manière à une personne de notre famille, à un enseignant ou à un camarade. Dans cette partie, nous évaluerons les capacités d'adaptation du registre utilisé, en fonction de l'interlocuteur, mais aussi en fonction de la situation, et nous noterons si l'enfant a la possibilité d'utiliser des registres de langue différents.

L'organisation de l'information

- Selon GRICE, cité par COQUET, il existe différentes règles de coopération qui permettent que « la transmission de l'information soit fonctionnelle ». Ces règles sont :

- La maxime de « quantité » qui nécessite une « contribution appropriée à la bonne évolution de l'échange : assez d'information, pas de redondance, répétition au besoin ».

- La maxime de « qualité : propos supposé vrai, si la vérité n'est pas connue, utilisation de modélisateurs appropriés ».

- La maxime de « pertinence/relation : adaptation au contexte et à ce qui est dit, maintien du sujet, réponses appropriées, demande de clarification ».

- La « manière : contact visuel, intonation adaptée, fluidité verbale, structuration du discours dans la séquence ».

Les maximes de pertinence et de manière étant présentes dans d'autres parties de notre grille : la maxime de pertinence dans l'adaptation et la manière dans la communication non verbale, nous prêterons attention plus particulièrement aux règles de quantité et de qualité.

En outre, dans l'organisation de l'information, il paraît important d'évoquer la cohésion du discours. Nous serons attentive à la cohésion grammaticale relative à l'« utilisation d'anaphore et de cataphore, emploi des connecteurs temporels et logiques » d'après COQUET, ainsi qu'à la cohésion lexicale : « cela concerne les capacités référentielles, la maîtrise des champs lexicaux et des manipulations qui s'y effectuent ». La présence, ou l'absence, de contradiction dans son propos est également notée.

➤ **Versant réceptif**

Selon MONFORT, les troubles pragmatiques sur le versant réceptif « reflètent la difficulté chez ces enfants de comprendre et d'interpréter la réalité extérieure, et bien entendu d'appréhender les processus d'interaction communicative et sociale » [23, p35]. Dans le PTP, MONFORT relève une liste des symptômes « les plus fréquents et les plus significatifs, que l'on retrouve chez les enfants présentant des troubles pragmatiques de la communication et du langage ». [23, p34]

Parmi ces symptômes il y a :

- la non-prise en compte de l'intonation ou sa mauvaise interprétation
- la non-prise en compte de l'intention implicite de l'interlocuteur (« « écris ton nom » demande l'adulte et l'enfant écrit « ton nom ». »)
- la non-prise en compte des savoirs de l'interlocuteur ou de ce dont il a besoin.
- La non-prise en compte du contexte.

Nous essaierons de les garder en tête lors de l'analyse des vidéos afin de pouvoir faire des observations sur le versant réceptif de la pragmatique chez nos jeunes sujets

3.3. Test d'évaluation des capacités pragmatique de SHULMAN

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous trouvions intéressant d'obtenir des résultats à la fois de manière qualitative, mais aussi de pouvoir comparer nos résultats par rapport à un étalonnage précis. Pour cela il nous fallait un test standardisé.

Nous avons pensé au départ utiliser les tâches pragmatiques du bilan EVALO ; seulement la partie « entretien d'accueil » ne nous semblait pas adaptée à notre situation ; en effet nous aurions pu suivre en stage depuis plusieurs semaines, une partie de la population d'étude, ce qui aurait faussé cette partie du test. En outre, l'âge d'étalonnage n'allant que jusqu'à 6ans et 3 mois cela diminuait notre population d'étude.

Nous avons donc choisi le *test d'évaluation des capacités pragmatiques* de B. SHULMAN [Annexe 2]. Ce test est canadien, mais a été traduit en français par A. MONPETIT, dans son mémoire d'orthophonie en 1993. Il présente l'avantage de placer l'enfant dans une situation communicative standardisée, et il prend en compte le niveau socioculturel des parents :

- niveau A : professions ouvrières ou salariées non ouvrières,
- niveau B : professions libérales, cadres.

Le test est étalonné pour des enfants de 3 à 8 ans, l'étalonnage français a été réalisé par MARC, C. et FRANCPOURMOI, S. dans leur mémoire d'orthophonie [50].

Il étudie l'acte de langage « discours » plutôt que l'acte de langage « récit », et permet d'avoir une vision générale des capacités pragmatiques, alors que d'autres outils plus ciblés n'explorent que certains aspects de ce domaine. Il examine notamment différentes intentions de communication, formulées lors de contexte conversationnel :

- la demande d'action
- le rejet/ déni
- la capacité à nommer/identifier
- la demande d'information
- la réponse à une question, un commentaire
- le raisonnement
- les comportements pour attirer ou maintenir l'attention
- les formules de politesse

-
- la salutation

Le test comprend quatre épreuves qui visent à susciter des interactions verbales lors de situations conversationnelles :

- un dialogue entre deux marionnettes
- une conversation avec le support d'un dessin
- une conversation téléphonique entre l'enfant et l'examineur
- une conversation avec le support de cubes

A chaque fois, les dialogues sont préétablis d'après les aspects conversationnels et les fonctions communicatives évaluées.

Les productions de l'enfant sont analysées en six niveaux différents :

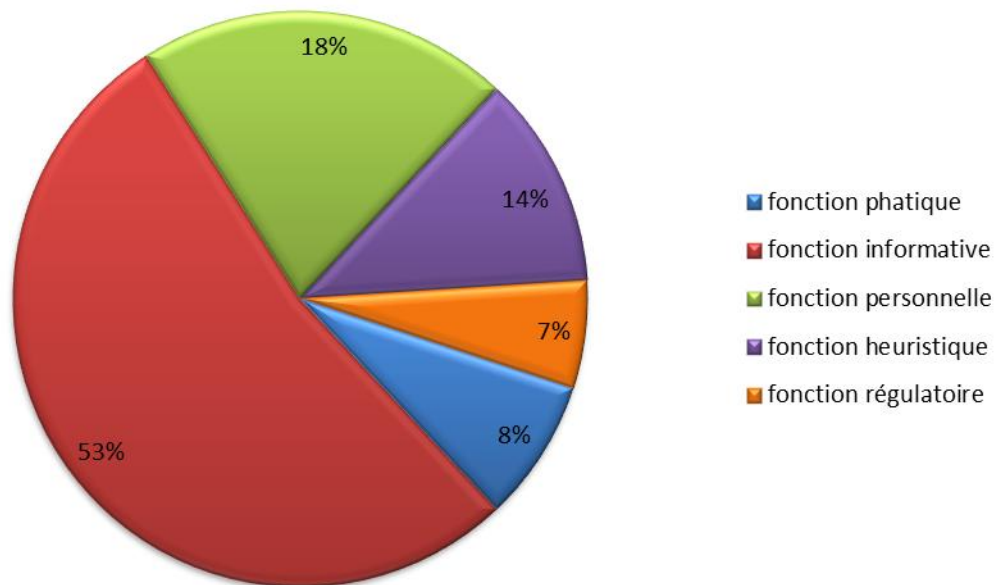
- 0 : absence de réponse
- 1 : réponse inappropriée au contexte (ex : digression ou absurdité)
- 2 : réponse non verbale appropriée au contexte (ex : haussement d'épaule, signe de tête, geste de la main...)
- 3 : réponse holophrastique appropriée au contexte (ex : oui/non, d'accord, au revoir, pourquoi ?)
- 4 : réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte (2-3 mots) (ex : je sais pas, j'ai un chat...)
- 5 : réponse élaborée appropriée au contexte (plus de 3 mots) (ex : je ne peux pas dessiner, je n'ai pas de crayon, je voudrais que tu me donnes encore un cube...).

Nous calculons un score total pour chaque tâche et un score global pour l'ensemble des tâches. Les moments de discussion libre, entre les tâches pour introduire la nouvelle épreuve, seront analysés qualitativement à partir de notre grille d'analyse de la même manière que la conversation et le jeu semi-dirigé.

Il nous a également paru intéressant d'étudier les réponses des enfants, selon les fonctions du langage d'HALLIDAY, citées dans la partie théorique. Rappel de ces sept fonctions :

- la fonction phatique : garder le contact, saluer,
- la fonction informative : répondre à une question, nommer, expliquer...
- la fonction personnelle : exprimer ses goûts, ses émotions, un accord/désaccord, justifier ses choix...
- la fonction heuristique : poser une question, réfléchir tout haut...
- la fonction régulatoire : donner un ordre, demander une action
- la fonction ludique : faire semblant, jouer un personnage...
- la fonction instrumentale : demander des objets à des fins personnelles...

Répartition des fonctions du Langage d'HALLIDAY dans le test de SCHULMAN



En ce qui concerne le matériel utilisé pour la passation, n'ayant trouvé aucune information à ce sujet, nous avons choisi du matériel et nous utilisons le même avec chaque enfant.

En outre, pour chaque tâche du test de SCHULMAN, nous proposerons pour chaque enfant, un graphique reprenant la répartition des types de réponses données :

- non réponse,
- réponse inappropriée au contexte,
- réponse non verbale appropriée au contexte,
- réponse holophrastique appropriée au contexte,
- réponse avec élaboration minimale appropriée au contexte,
- réponse élaborée appropriée au contexte.

3.3.1. Tâche 1 : Situation conversationnelle fictive entre deux marionnettes

Le matériel utilisé se compose de deux marionnettes.



On demande à l'enfant de choisir sa marionnette, ce qui correspond déjà à un acte de communication qui a une fonction personnelle ou instrumentale (selon les fonctions définies par HALLIDAY).

Il s'agit d'un jeu de faire-semblant, la fonction ludique du langage est étudiée tout le long de la tâche. Cette première épreuve vise à étudier :

- les relations entre les interlocuteurs,
- la régie de l'échange,
- la prise en compte de l'interlocuteur (item 6 par exemple),
- l'informativité,
- l'intentionnalité (item 7),
- le traitement de l'information (item 10).

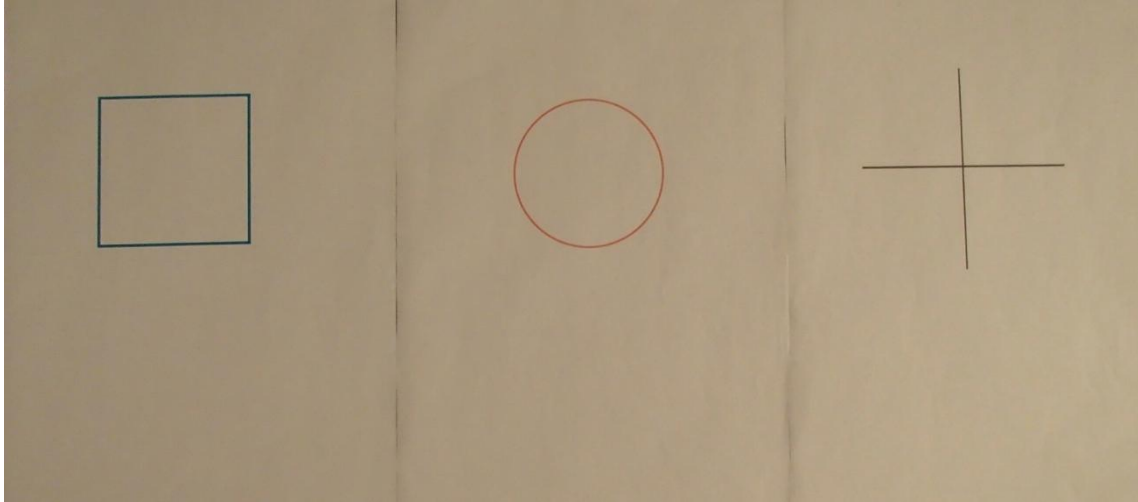
Nous avons regroupé dans un tableau les fonctions du langage d'HALLIDAY étudiées par item :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions du langage d'HALLIDAY
1. On va se parler ! Allo !	Allo.	Phatique
2. Comment ça va ?	Bien.	Informative
3. Moi j'aime regarder la télévision	Moi aussi. Moi, j'aime aller jouer au parc.	Personnelle
4. Dis-moi c'est quoi ton émission préférée ?	Les Schtroumpfs. Passe-Partout.	Informative
5. Je n'ai jamais vu cette émission. Parle-m'en.	L'enfant explique. Je ne veux pas.	Informative Personnelle
6. Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée ?	Oui. Non. Signe de tête.	Informative
7. Moi j'aime.... (le clinicien nomme une émission)	Pourquoi ? Moi aussi.	Heuristique Informative
8. Qui sont les gentils dans ton émission préférée ?	L'enfant nomme les personnages. Je ne sais pas.	Informative Personnelle
9. Pourquoi sont-ils gentils ?	Parce que... Je ne le sais pas. L'enfant hausse les épaules.	Informative Personnelle Personnelle
10. Merci d'avoir parlé avec moi. Bye bye	Bye. L'enfant fait un signe de la main	Phatique

Lors de l'item 7 nous avons choisi de dire que notre émission préférée était la météo. Nous avons utilisé cette émission avec tous les enfants.

3.3.2. Tâche 2 : Situation conversationnelle réelle à partir d'une activité de dessin

Le matériel utilisé est un ensemble de trois feuilles blanches, sur chacune est représenté soit un cercle, soit un carré, soit une croix. L'enfant a également besoin de crayon/feutre.



Nous montrons à l'enfant les trois feuilles et nous lui demandons de dessiner les mêmes formes géométriques sur la feuille qu'on lui fournit. Cependant, nous ne lui donnons pas de crayon et feignons d'être occupée. (A chaque fois nous feignons de trier des papiers dans notre pochette).

Cette tâche vise à étudier :

- l'intentionnalité : demande d'aide/ demande d'action (item 1)
- la prise en compte de l'interlocuteur (item 7)
- l'expression des choix (item 6)
- le traitement de l'information (item 4)
- la régie de l'échange
- l'informativité (item 3 et 5)

Nous avons regroupé dans un tableau les fonctions du langage d'HALLIDAY étudiées par item :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions du langage d'HALLIDAY
1. Tu me diras quand tu auras terminé.	L'enfant donne une tape sur l'épaule. Il est où le crayon ? J'ai besoin d'un crayon. Donne-moi un crayon. Je ne peux pas dessiner sans crayon.	Phatique Heuristique Informative Régulatoire Informative
<i>Après une minute si l'enfant n'a pas demandé un crayon :</i> 2. Oh, je m'excuse. J'ai oublié de te donner un crayon.	Oui. Signe de tête.	Informative
<i>Le clinicien pointe le carré</i> 3. Est-ce que c'est un cercle ?	Non. C'est un carré. Ce n'est pas un cercle. Je ne sais pas.	Informative Informative Informative Personnelle
4. Comment tu sais que ce n'est pas un cercle ?	Parce que... Je ne sais pas.	Informative Personnelle
<i>Le clinicien pointe la croix.</i> 5. C'est quoi ça ?	Une Croix C'est une croix Je ne sais pas.	Informative Informative Personnelle
6. Quel dessin préfères-tu ?	Celui-ci Le cercle. L'enfant pointe.	Informative
7. On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Avertis-moi quand tu auras terminé. <i>(le clinicien tourne le dos à l'enfant)</i>	Hey, j'ai fini. L'enfant tape le clinicien sur l'épaule.	Informative Phatique

3.3.3. Tâche 3 : Situation conversationnelle fictive au téléphone

N'ayant pas de jouets téléphones, nous avons utilisé deux vieux téléphones portables hors d'usage.



Nous avons choisi, plutôt que de donner un des téléphones à l'enfant, de le faire choisir celui qu'il voulait. Cela ne change rien à la cotation puisque seule la conversation au téléphone en elle-même est analysée et évaluée par le test de SHULMAN. En revanche, cela rajoute une fonction de communication d'HALLIDAY : la fonction personnelle, puisqu'il est demandé à l'enfant d'exprimer un choix. Une nouvelle fois, comme nous sommes en situation fictive, la fonction ludique du langage est présente tout au long de l'épreuve même si elle n'est pas analysée dans un item précis.

Cette conversation « téléphonique » vise à étudier :

- la régie de l'échange
- l'informativité (items 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
- la prise en compte de l'interlocuteur
- l'expression des goûts (item 7)
- l'intentionnalité (item 4 et 5)

Les fonctions du langage d'HALLIDAY étudiées par item sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions du langage d'HALLIDAY
1. On va se parler au téléphone. Drrrrrrring !	Allo !	Phatique
2. Allo ! Comment ça va ?	Bien.	Informative
3. Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.	J'ai joué avec mon ami. Je suis allé à l'école.	Informative
4. devine quoi ?	Quoi ?	Heuristique
5. j'ai un animal.	Quel genre ? C'est un chien ? Moi aussi. J'ai un chat.	Heuristique. Heuristique. Informative Informative
6. Parle-moi de..... <i>Le clinicien peut utiliser le mot « animal » ou un animal spécifique.</i>	L'enfant décrit l'animal.	Informative
7. Nomme-moi un autre animal que tu aimes.	L'enfant nomme un ou des animaux.	Informative Personnelle
8. J'ai bien aimé te parler. Je dois te quitter là.	Moi aussi.	Informative
<i>Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8.</i> 9. Bye	Bye. L'enfant agite la main.	Phatique

Lors de l'item 6 : nous avons utilisé le terme « animal » sauf dans le cas où à l'item précédent l'enfant avait répondu qu'il avait un animal spécifique et dans ce cas pour la cohérence du discours nous avons repris son terme. Par exemple s'il a répondu « moi j'ai un chat », nous lui avons dit « Parle-moi de ton chat ».

3.3.4. Tâche 4 : Situation conversationnelle réelle lors d'une activité de construction.

Le matériel utilisé est constitué de 10 cubes de bois de même dimension.



Nous donnons les cubes à l'enfant et lui demandons de réaliser une construction, en employant un terme inexistant, ce qui nous permet d'étudier la réaction de l'enfant (s'il en a une) et sa capacité à demander une clarification ou une information supplémentaire.

Cette dernière tâche vise à étudier :

- l'intentionnalité (items 1, 2, 4, 5)
- la prise en compte de l'interlocuteur (item 4)
- l'informativité (items 3, 4, 5, 6, 7, 8)
- le traitement de l'information (item 7)
- la régie de l'échange

Les fonctions du langage observées par items sont :

Clinicien	Echantillons de réponses	Fonctions du langage d'HALLIDAY
1. Fais-moi un joruf. <i>Le clinicien peut inventer n'importe quel mot.</i>	Quoi ? Comment on fait ça ? C'est quoi un joruf ? Je ne sais pas comment.	Heuristique Régulatoire Heuristique Personnelle
2. Ça peut être une maison pour les animaux. Parfois les fermiers y mettent du foin.	Quel genre d'animaux ? Oh, une grange. Une grange ?	Heuristique Informatrice Heuristique
3. Est-ce que les gens habitent dans une grange ?	Non. Oui. Je ne sais pas. C'est les vaches et les chevaux. Les animaux y vivent.	Informatrice Informatrice Personnelle Informatrice Informatrice
4. Là je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs.	OK. Non.	Informatrice Personnelle
<i>Le clinicien construit l'escalier. L'enfant observe. Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant.</i>	Je ne peux pas. Il m'en faut d'autres. Donne-m'en d'autres. Pourquoi ?	Informatrice Informatrice Régulatoire Heuristique
5. Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose.	Comment ? Montre-moi comment.	Régulatoire Régulatoire
6. Si l'enfant demande d'autres blocs. Le clinicien lui en donne un à la fois.	Il m'en faut encore.	Informatrice
7. A quoi sert un escalier ?	Pour monter. Pour descendre. Pour grimper. Je ne sais pas. Parce que...	Informatrice Informatrice Informatrice Personnelle Informatrice
8. Parle-moi des escaliers dans ta maison.	Ils sont en bois. Ils craquent. Je n'en ai pas.	Informatrice

Lors de l'item 1, nous avons choisi d'utiliser le terme « joruf » avec tous les enfants.

II. Présentation et analyse des résultats

1. Présentation des résultats par enfant

1.1. S.N.

S.N est un garçon né au mois de novembre 2005, il est fils unique. Il est adressé en orthophonie en mai 2009 alors qu'il est en petite section de maternelle pour des difficultés de langage oral. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé en juin 2011.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons S.N.

1.1.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Dans un premier temps, S.N. semble tendu et un peu inquiet. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, il prend l'initiative du jeu et nous pose le cadre temporel.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : S.N. utilise des gestes notamment des gestes à fonction référentielle ; lorsqu'il ne trouve pas le mot, il le remplace par un mime. Par exemple, dans la tâche 4 du test de SCHULMAN, il ne trouve plus le terme « monter » et réalise donc le mime de monter les marches avec ses doigts sur l'escalier qu'il a construit. Les gestes à fonction référentielle sont également utilisés pour les demandes non verbales d'action ou d'aide, ainsi que pour exprimer ses choix de manière non verbale (pointage). S.N. emploie beaucoup de gestes redondants : par exemple un hochement de tête associé à un « oui » verbal. Nous notons également la présence de gestes stéréotypés ; en effet lors de silences dans la conversation, par exemple lorsque nous prenons le matériel dont nous avons besoin pour la suite, S.N. réalise des actes de grattages, des palpations de différentes parties de son visage, ses oreilles, son crâne, son bras. Il fait de même lorsqu'il ne trouve pas la réponse à une question.

- le regard : Le contact visuel est présent, le regard de S.N. est très expressif. Nous avons remarqué une différence entre le jeu semi-dirigé et la conversation qui a suivie, par rapport au test de SHULMAN. Lors du jeu et de la conversation, il nous regarde lorsque nous parlons, mais quand il nous parle, S.N. ne nous regarde pas, sauf lorsqu'il répond de manière holophrastique à une de nos questions. En revanche, lors du test de SHULMAN le contact visuel est présent même lorsqu'il énonce de longues phrases.

- la mimique : La mimique de S.N. est présente et adaptée.

- la voix : S.N. a une particularité, il parle très souvent sur l'inspiration. Quand sa voix n'est pas « inspirée », l'intensité est faible, la voix est parfois totalement désonorisée. Elle peut également être

chuchotée. Le débit de parole est normal. La prosodie linguistique est présente. Les vocalisations sont toujours liées à la situation de communication.

- le corps : Sa proxémie est adéquate : il utilise la distance sociale, son tonus et sa posture sont appropriés.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Dans le jeu semi-dirigé, S.N. peut poser des questions, faire des demandes sur des choses qui l'interpellent (le playmobil était coincé, difficile à mettre en position assise et il m'a demandé s'il pouvait s'asseoir). En revanche, les demandes d'aide ou d'action, dans le jeu semi-dirigé comme dans le test de SHULMAN sont, dans un premier temps, non verbales ; elles passent alors par le regard ou le geste (tend le bras vers l'objet désiré) et ne sont pas forcément adaptées à la situation, puisqu'il nous regarde alors même que nous sommes penchée sur une feuille feignant d'être occupée ou que nous lui tournons le dos (dans le test de SHULMAN notamment). Par exemple, dans le jeu avec les playmobils, S.N. ne parvenait pas à faire tenir le journal dans les mains du personnage, il nous jette des regards, ne répond pas à nos commentaires, puis tout, en tenant le personnage et le journal dans les mains, réalise un mouvement d'approche corporel des bras, mais également de tout son tronc, il nous tend les jouets. Nous lui demandons alors « veux-tu de l'aide ? », ce à quoi il répond « oui », mais il n'a pas pu formuler une demande d'aide verbale. Cependant, il peut demander verbalement des renseignements ou des clarifications.

De même l'expression de ses goûts est le plus souvent non-verbale par un geste de pointage, même si S.N. peut donner une réponse verbale simultanée au geste de temps à autre.

- Régie de l'échange : Pour ce qui est des tours de parole, S.N. n'initie pas le dialogue, on retrouve l'hypospontanéité en lien avec sa pathologie. Mais il est capable de relancer la conversation en rajoutant un élément, en faisant un commentaire. Les tours de parole sont respectés, il ne coupe pas la parole et il n'y a pas de télescopage dans nos propos.

S.N. n'introduit pas de thème mais respecte celui proposé.

Les salutations et les formules de politesse sont présentes tout au long de notre entrevue.

S.N. manifeste son incompréhension et peut faire des demandes de clarifications. En revanche il ne parvient pas toujours à reformuler ses propos lorsqu'ils ne sont pas clairs et se contente le plus souvent de les répéter.

- Adaptation : Le registre est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise qu'un registre de langue : langage courant.

- Organisation de l'information : La règle de qualité de GRICE est respectée, en revanche en ce qui concerne la règle de quantité, elle n'est pas toujours respectée puisque S.N. ne donne pas toujours suffisamment d'informations pour être compris, il arrête ses phrases en cours de route, les laisse en suspens. Pour ce qui est de la cohésion, la cohésion grammaticale est présente avec l'emploi en spontané comme dans le test de SHULMAN de connecteurs logiques et de procédés diaphoriques. La cohésion lexicale n'est pas présente. Il n'y a pas de contradiction dans son propos.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Pour ce qui est du versant réceptif de la pragmatique, nous avons remarqué que S.N. ne prend pas totalement en compte les savoirs de l'interlocuteur, il donne par exemple un prénom, mais nous ne savons

pas de qui il s'agit et il ne nous l'explique pas. De plus, il ne comprend pas toujours notre intention implicite : lorsque nous lui demandons « peux-tu m'aider à ranger », il répond « oui » mais ne range pas.

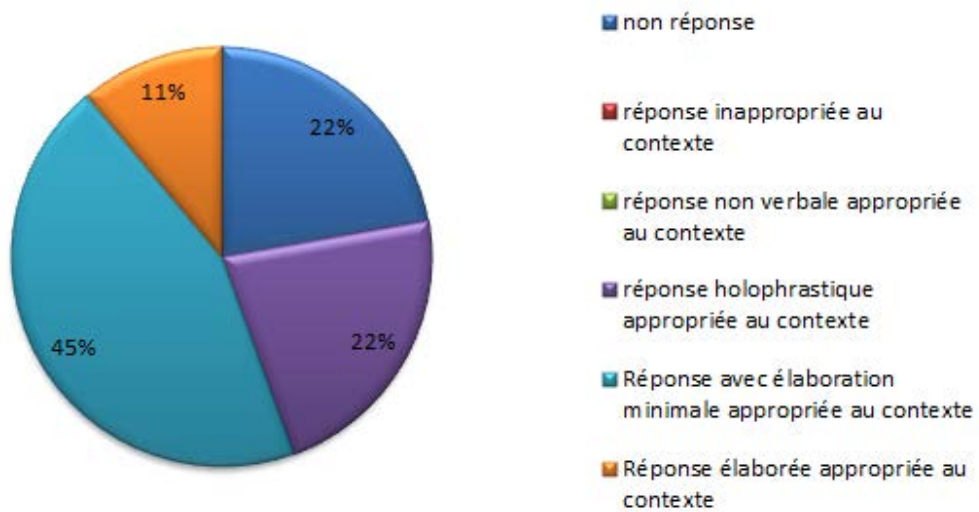
1.1.2. Test de SHULMAN

Les parents de S.N. sont de catégorie socio-professionnelle A : ouvrier ou employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

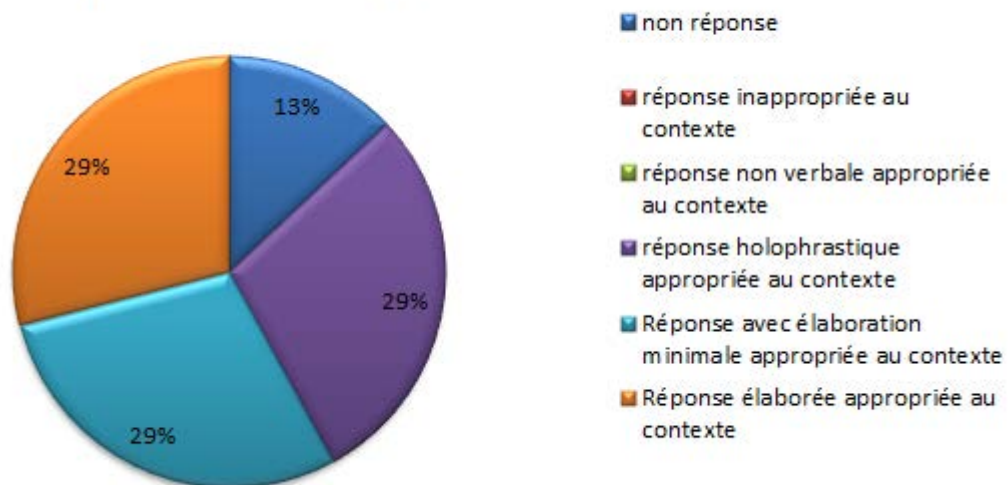
- Tâche 1 : S.N. a obtenu un score de 27 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



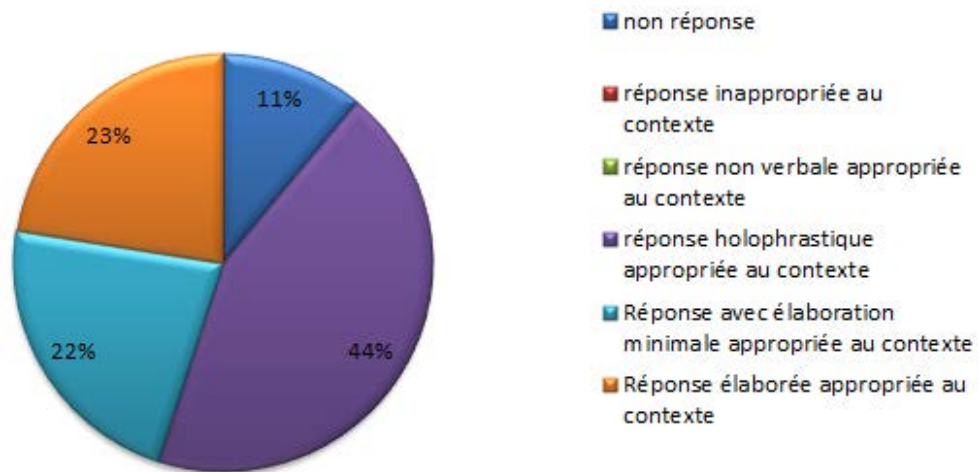
- Tâche 2 : S.N. a un score de 24 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



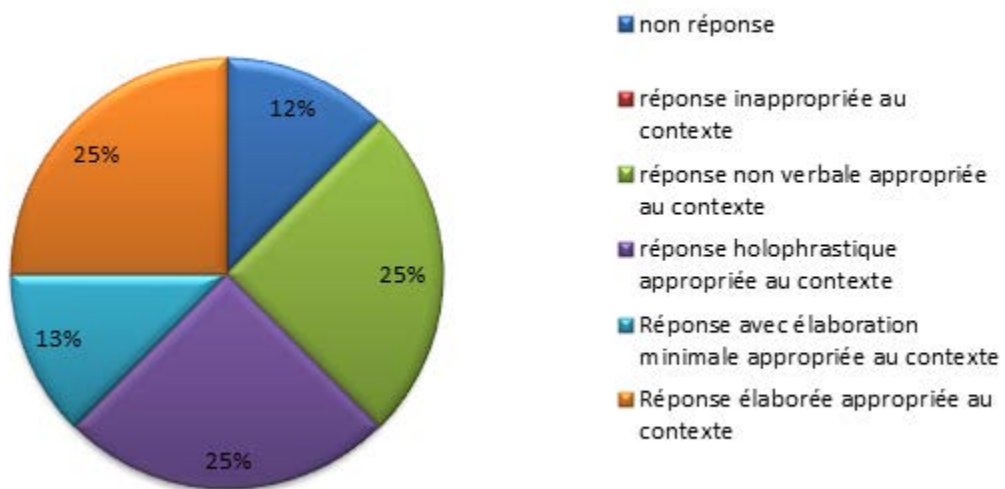
- Tâche 3 : S.N. a obtenu un score de 30 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



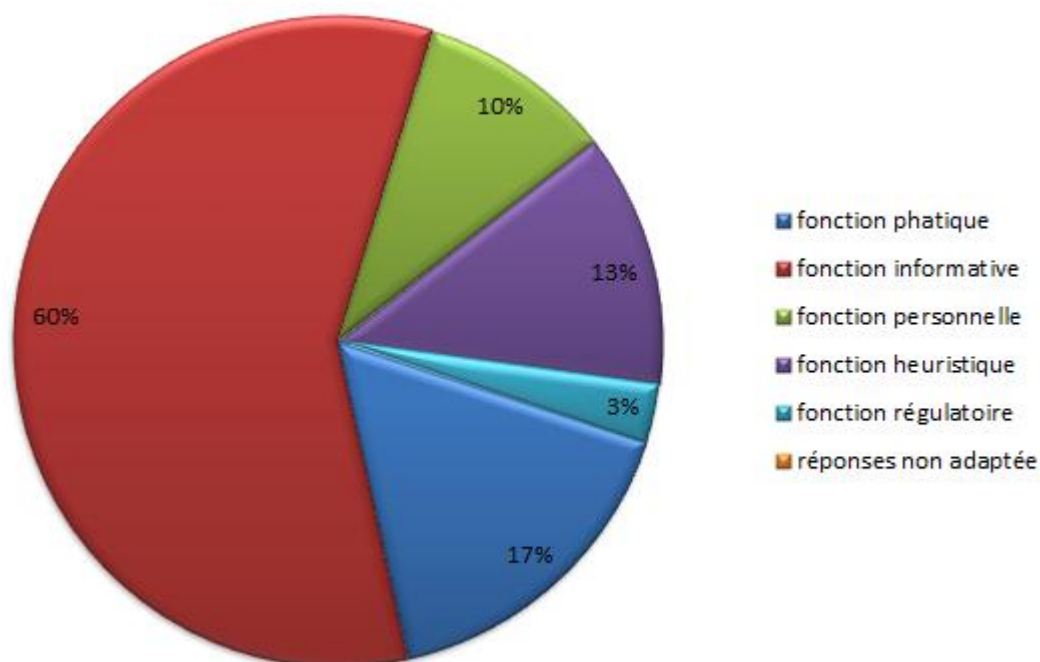
- Tâche 4 : S.N. a obtenu un score de 20 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : Il a obtenu un score total de 105 ce qui situe S.N. entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, S.N. s'est abstenu de répondre 5 fois, et a donné 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. Il est intéressant de noter que malgré un score total bas, S.N. n'a fourni aucune réponse non adaptée. Son score est peu élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car il donne beaucoup de réponses holophrastiques ; sur l'ensemble du test : nous en avons dénombré 10. Nous pouvons souligner que S.N. n'utilise pas la fonction régulatoire du langage dans le test de SHULMAN.

1.2. A.M

A.M. est une petite fille née au mois d'août 2005. Elle a été adressée en orthophonie en mars 2012. Le diagnostic de dysphasie lexico-syntaxique a été posé en avril 2012 par un neuro-pédiatre.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons A.M.

1.2.1. Conversation et jeu semi-dirigé

A.M. est souriante mais est timide et semble « fragile ». Lors du jeu semi-dirigé, elle peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, A.M. ne prend pas l'initiative du jeu. Nous prenons alors le personnage qu'elle nous a donné et le mettons au volant du camping-car, elle nous imite et met un personnage à côté. Ensuite elle parvient à raconter une histoire avec les playmobils.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : A.M. utilise peu de gestes, sa gestualité est pauvre. Elle utilise néanmoins des gestes référentiels notamment des déictiques pour le pointage comme par exemple pour nous indiquer quel personnage elle choisit pour nous ou lors de la tâche 2 du test de SHULMAN pour désigner le dessin qu'elle préfère. Le pointage est souvent redondant avec le discours oral. Nous n'avons pas remarqué de gestes stéréotypés.

- le regard : Le contact visuel est présent, elle s'en sert pour capter notre attention. En revanche son regard est peu expressif.

- la mimique : A.M. a peu d'expressions faciales, son visage est « lisse ». Quelques sourires mais sa mimique est peu expressive.

- la voix : A.M. a une voix faible, elle est parfois presque inaudible. A.M. parle très lentement, elle a un débit très ralenti. Ses vocalisations sont toujours liées à la conversation. A.M. n'a pas de prosodie ni linguistique, ni émotionnelle, sa voix apparaît donc comme monotone.

- le corps : Sa posture et sa proxémie sont adéquates.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Dans le jeu semi-dirigé comme dans le test de SHULMAN, A.M. peut faire des demandes d'information, pour relancer la conversation notamment, ou encore des demandes de clarification lorsqu'elle n'a pas compris. Dans le jeu semi-dirigé, elle peut faire des demandes d'action : me demande par exemple de faire telle ou telle chose à un personnage, en revanche dans le test de SHULMAN, elle ne demande pas qu'on lui passe les feutres pour faire le dessin (tâche 2) ou encore ne réclame pas les cubes, même de manière non-verbale. L'hypospontanéité présente dans sa pathologie est très perceptible dans ces moments.

En spontané, A.M. n'exprime pas ses goûts, en revanche dans le test de SHULMAN lorsque les questions lui sont posées elle peut les exprimer, mais d'elle-même, elle ne donne pas son point de vue. Nous n'avons pas vu A.M. protester, même lorsqu'elle n'avait qu'un cube pour construire l'escalier.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, A.M. ne commence pas l'échange, toujours une marque de son hypospontanéité. Elle peut en revanche relancer la conversation lorsqu'elle est lancée par des questions ou des commentaires. Elle respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de télescopage durant nos échanges.

A.M. n'introduit pas de thèmes nouveaux mais respecte le thème de conversation.

Pour ce qui est des routines conversationnelles, elles sont très présentes. A.M. est très polie et très bien élevée, elle maîtrise parfaitement les formules de politesse, lors de la tâche 1 du test de SHULMAN par exemple, à l'item 10, lorsque nous disons « Merci d'avoir parlé avec moi... », A.M. a répondu « Je t'en prie », c'est la seule parmi les enfants testés qui a formulé cette réponse.

Les réparations conversationnelles et la prise en compte du feed-back ne sont pas acquises. A.M. peut manifester son incompréhension, mais elle n'arrive pas à reformuler ses propos lorsque nous lui signalons que nous n'avons pas compris. En outre, les interruptions d'échanges ne sont pas réparées de son fait. Elle ne termine jamais un échange.

- Adaptation : Le registre est adapté à la situation et à l'interlocuteur. A.M. n'utilise qu'un seul registre de langue, bien que courant, son langage est recherché pour une enfant de son âge.

- Organisation de l'information : Les maximes de quantité et de qualité de GRICE sont respectées, néanmoins A.M. donne toujours le minimum d'informations nécessaires, elle développe peu ses propos.

Les cohésions grammaticale et lexicale sont respectées, il n'y a pas de contradiction dans les propos d'A.M.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas remarqué de troubles du versant réceptif de la pragmatique.

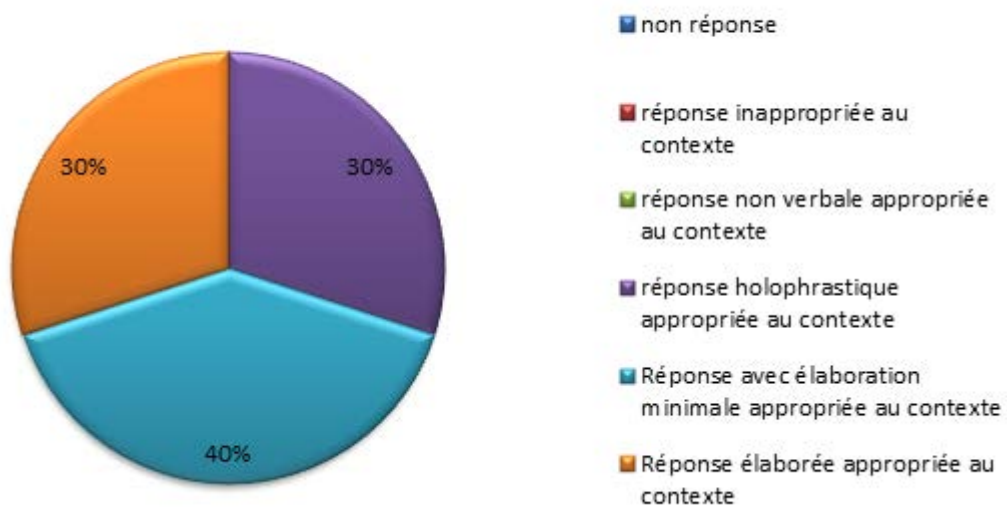
1.2.2. Test de SHULMAN

Les parents d'A.M. font partie de la catégorie socio-professionnelle B : cadre, profession libérale.

➤ **Résultats par tâche :**

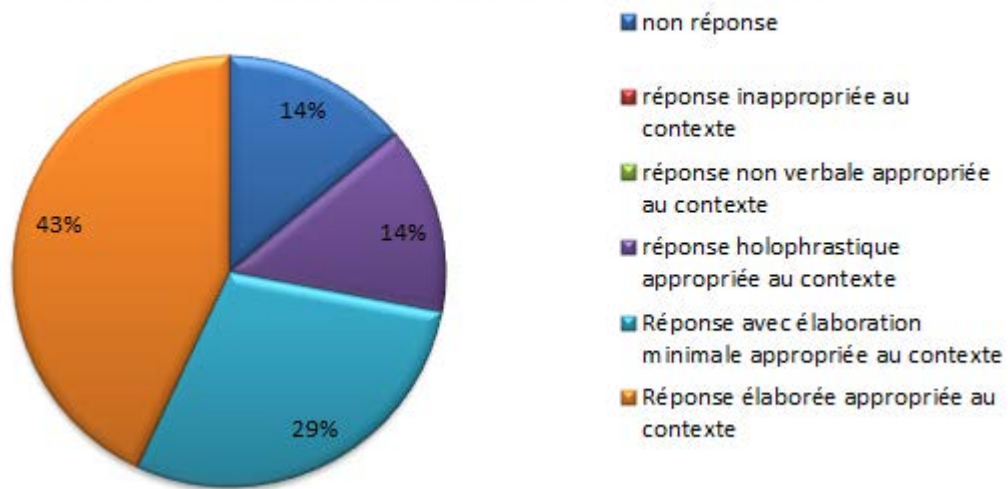
- Tâche 1 : A.M. a obtenu un score de 40 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



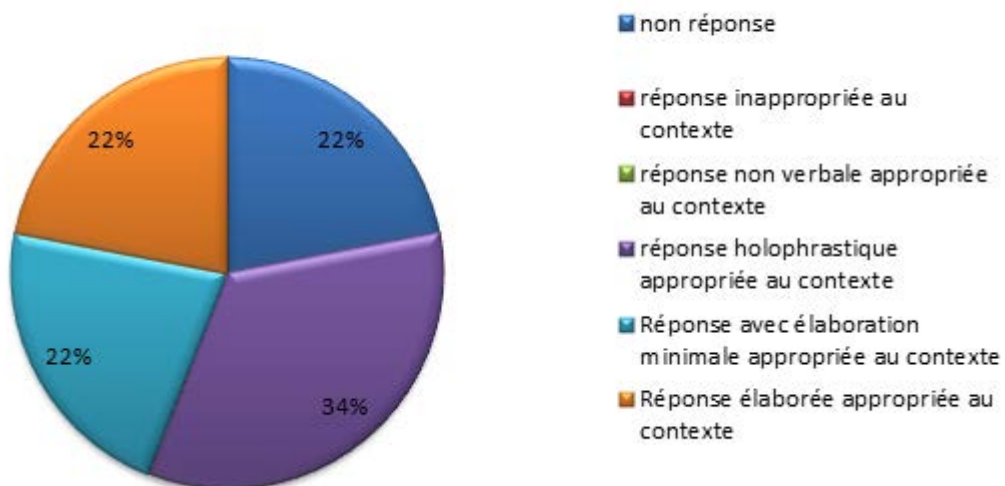
-
- Tâche 2 : A.M. a obtenu un score de 26 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



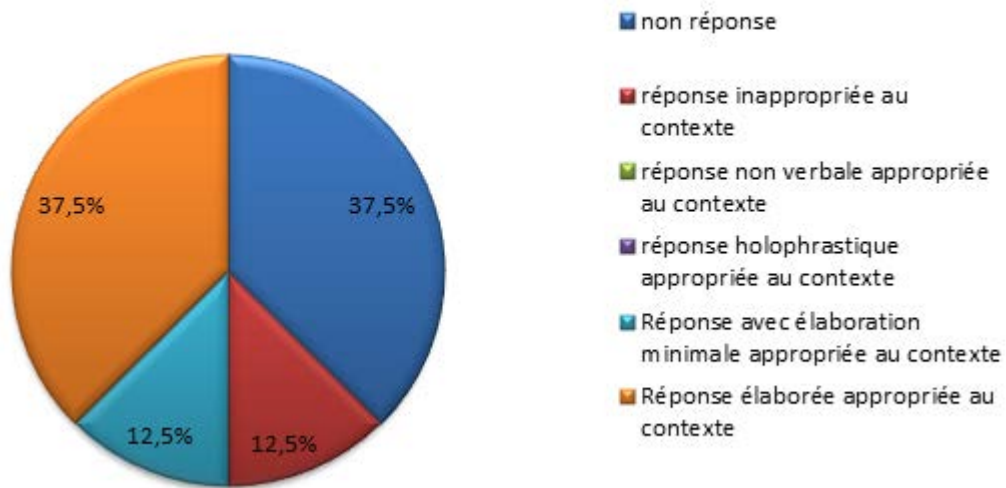
- Tâche 3 : A.M. a obtenu 27 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3

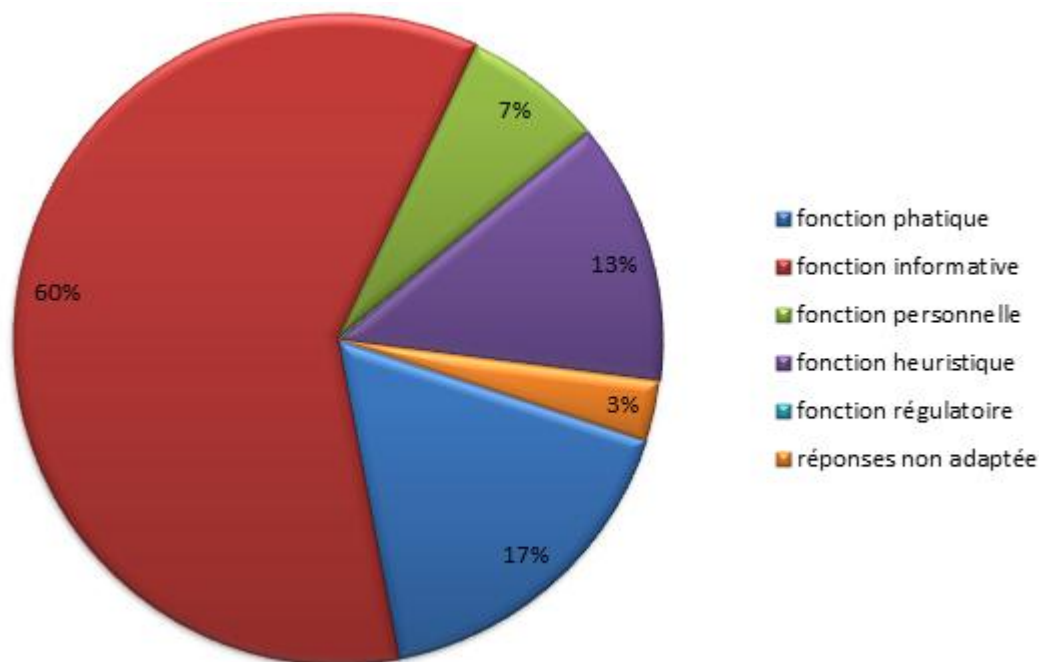


- **Tâche 4** : A.M. a obtenu un score de 20 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total** : A.M. a obtenu un score total de 113 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.
- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY** :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.M. s'est abstenue de répondre par 6 fois, mais n'a donné aucune réponse non-verbale, ce qui est en adéquation avec nos observations sur le jeu semi-dirigé et la conversation. Sa communication non-verbale est peu développée. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. Son score est peu élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car elle s'abstient de

répondre à de nombreuses reprises ; sur l'ensemble du test : nous en avons dénombré 6. Nous pouvons noter que A.M. n'utilise pas la fonction régulatoire du langage dans le test de SHULMAN comme nous l'avons observé dans le jeu-semi dirigé. Nous pouvons souligner que sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.M. fournit des réponses qui sont non-adaptées à la conversation.

1.3. Y.S.

Y.S. est un petit garçon né en juin 2006. Il est suivi en orthophonie depuis deux ans, après que le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé par un pédo-psychiatre.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons Y.S.

1.3.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Y.S. est de prime abord timide, un peu sur la réserve. Lors du jeu semi-dirigé, il peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous, mais il met du temps pour exprimer ses choix, à la fois pour lui et pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, Y.S prend l'initiative du jeu et pose le cadre spatial de l'histoire « ils sont partis à la montagne ».

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Y.S. utilise peu de gestes mais ceux-ci appartiennent à diverses catégories. Dans le jeu-semi dirigé et en conversation, il utilise souvent des gestes à fonction référentielle notamment les gestes symboliques du « oui » et du « non » que sont le hochement de tête et le mouvement de tête de gauche à droite, qui remplacent une réponse verbale. Dans le test de SHULMAN, la réponse verbale est préférée au geste symbolique. Y.S. utilise également le mime lorsqu'il ne trouve pas un mot, par exemple dans la discussion entre deux tâches du test de SHULMAN, je lui demande s'il a des téléphones pour jouer à la maison, il me répond « oui, un où on peut faire... on fait comme ça » en mimant le mouvement des doigts pour faire coulisser le téléphone. Y.S. réalise également des mouvements à fonction métalinguistique, notamment à fonction de commentaire, il m'indique verbalement qu'il ne sait pas et effectue un haussement d'épaules dans le même temps.

Nous ne remarquons pas de gestes stéréotypés de la part de Y.S. seulement des tics : il se mordille la lèvre inférieure et sort sa langue dans le coin gauche de ses lèvres.

- le regard : Le contact visuel est présent mais, comme pour S.N., lorsqu'il parle il ne nous regarde pas, ses yeux sont baissés sur les jouets, ou sur le bureau. Son regard est peu expressif. Il peut toutefois nous regarder lorsque nous disons quelque chose et qu'il ne comprend pas ou n'est pas d'accord.

- la mimique : La mimique de Y.S. est peu expressive, il est souriant mais sinon peu d'émotions sont visibles sur son visage.

- la voix : Y.S. a une voix faible au début de l'entrevue et durant tout le jeu semi-dirigé. Au fil de l'entrevue, il devient plus à l'aise et sa voix devient plus forte. Le débit est normal, de même que son timbre de voix. Les prosodies linguistique et émotionnelle sont présentes, il fait passer beaucoup d'émotions dans sa voix : la surprise, l'incompréhension, le questionnement, le désaccord...

- le corps : La proxémie et la posture d'Y.S. sont adaptées.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Y.S. peut effectuer tous les types de demandes, il pose des questions pour entretenir la conversation, il demande de l'aide s'il ne parvient pas à effectuer un geste et dans le test de SHULMAN il effectue des demandes d'action : par exemple dans la tâche 4 « s'il te plaît tu peux m'en prêter une », pour me demander de lui donner un cube. Dans le jeu semi-dirigé, lorsque nous rangeons, je lui indique que nous mettons dans le pot tous les accessoires, il me demande ensuite « pas les personnages ? », afin d'avoir confirmation qu'il a bien compris.

En ce qui concerne l'expression de ses goûts, Y.S. peut exprimer une préférence mais il est assez lent, il y a un temps de latence avant d'obtenir sa réponse. En outre lorsqu'il n'est pas sûr de sa réponse, il hésite, commence par une ébauche puis finalement préfère dire qu'il ne sait pas. Nous devons l'encourager pour qu'il ose donner sa réponse.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, Y.S. peut initier le dialogue, il respecte son tour de parole, il peut intervenir spontanément. Y.S. ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de télescopage de nos propos durant l'entrevue.

Y.S. peut introduire un thème, le respecter, maintenir la conversation en rajoutant des informations ou en posant des questions.

Les routines conversationnelles sont présentes.

Y.S. est capable de manifester son incompréhension, en revanche il ne parvient pas à reformuler ses propos lorsque nous ne le comprenons pas ; par exemple dans le jeu semi-dirigé, il commet une paraphrasie sémantique « changer ses valises » pour « ranger ses valises », nous lui indiquons que nous n'avons pas compris, il reste silencieux en me regardant, nous lui proposons alors les deux mots et il m'indique le bon.

- Adaptation : Le registre est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise qu'un registre de langue : langage courant.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE de quantité et de qualité sont respectées. La cohésion grammaticale est présente même si nous pouvons remarquer des erreurs de pronoms : erreur de genre notamment, qui sont fréquentes dans la dysphasie. La cohésion lexicale est adéquate et il n'y a pas de contradiction dans les propos d'Y.S.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Y.S. comprend les demandes indirectes. Par exemple, dans le jeu semi-dirigé, nous lui signalons que nous n'arrivons pas à attraper un personnage dans le camping-car par la phrase « holala je n'y arrive pas, j'ai de trop gros doigts ! », Y.S. interrompt son action pour attraper le personnage pour nous.

Cependant, durant le jeu il ne prend pas forcément en compte, toutes nos remarques et ne tient pas compte de ce que nous disons ou suggérons.

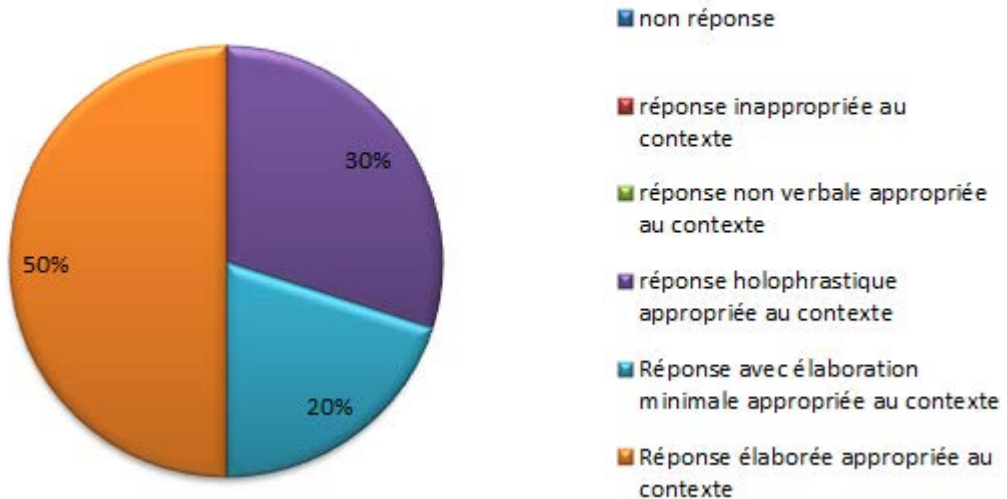
1.3.2. Test de SHULMAN

Les parents d'Y.S. font partie de la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

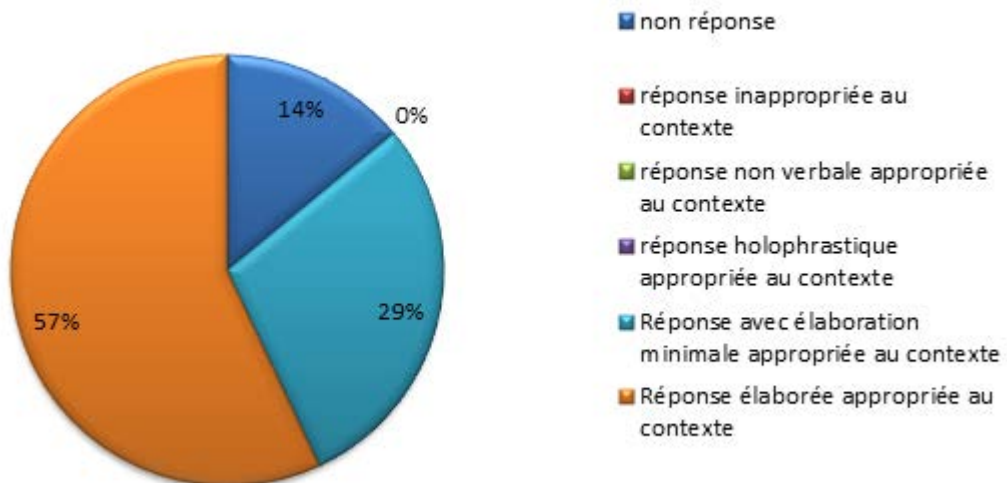
- Tâche 1 : Y.S. a obtenu un score de 42 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



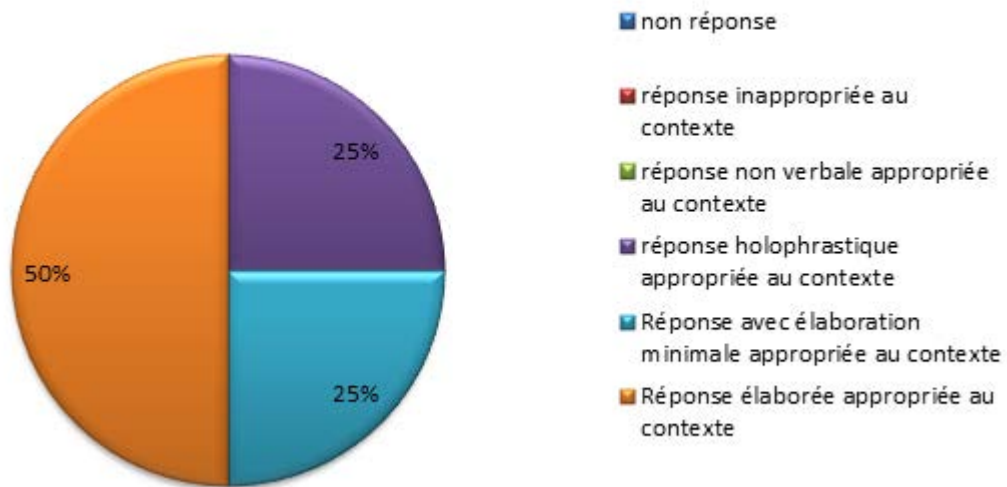
- Tâche 2 : Y.S a obtenu un score de 28 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

Répartition des réponses dans la tâche 2



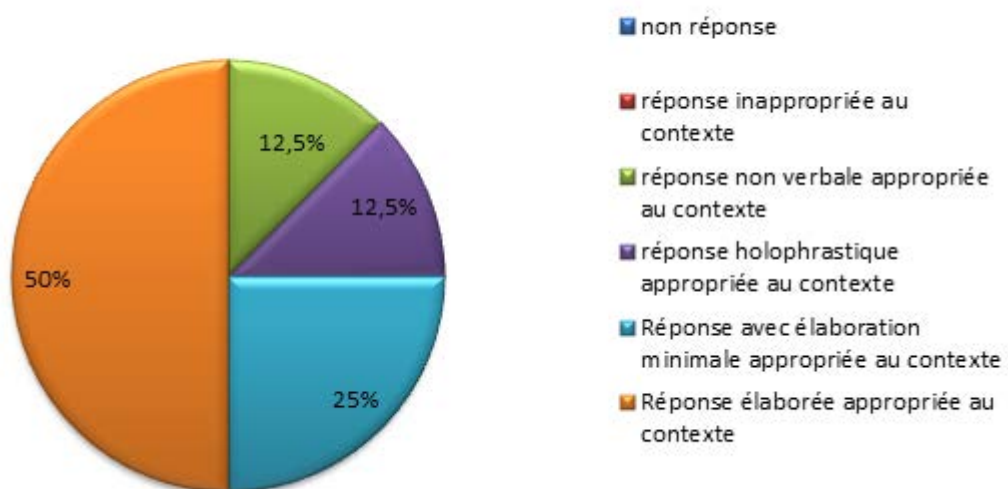
- Tâche 3 : Y.S. a obtenu un score de 34 ce qui le situe à $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



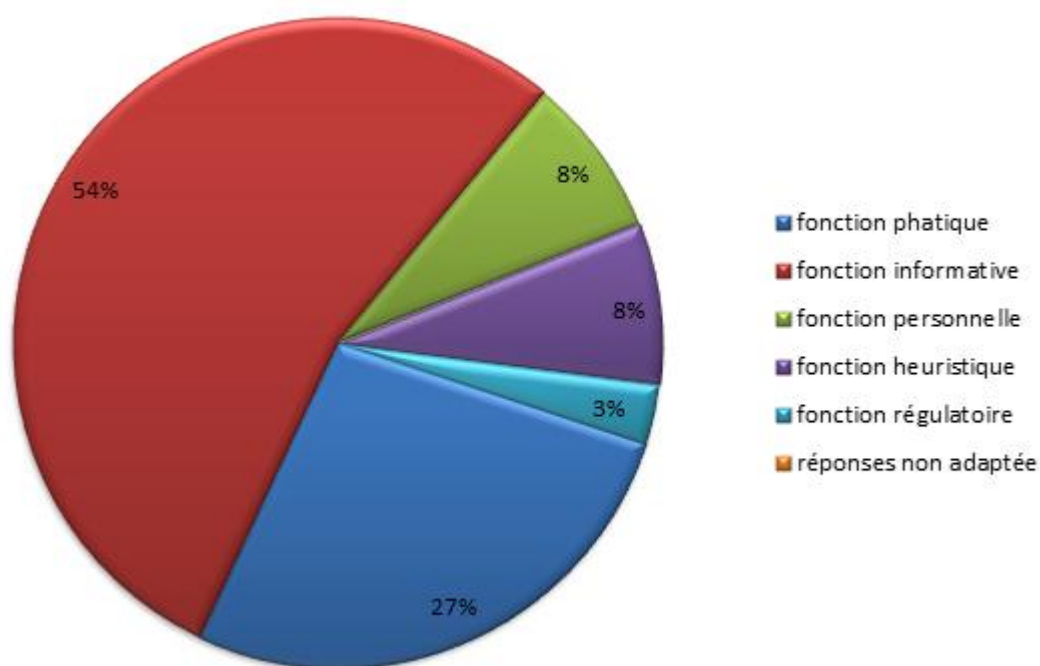
- Tâche 4 : Y.S. a obtenu un score de 33 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : Y.S. a obtenu un score total de 137 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, Y.S. s'est abstenu de répondre une seule fois, et a donné une seule réponse uniquement non-verbale. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage correspond à la moitié des actes de langage effectués, en parallèle nous observons que toutes les autres fonctions du langage sont utilisées. En outre, il est intéressant de noter que Y.S. n'a fourni aucune réponse non adaptée. Son score est élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge, cela peut s'expliquer par le fait que Y.S. répond presque en totalité de manière verbale et en utilisant préférentiellement des réponses élaborées. Les réponses holophrastiques sont au nombre de 6 sur l'ensemble du test.

1.4. M.M.

M.M. est une petite fille née au mois de mai 2007. Elle est suivie en orthophonie seulement depuis quelques mois suite aux conseils de l'école qui a demandé aux parents de venir faire un bilan. L'orthophoniste de M.M. évoque le diagnostic de dysphasie mais ne peut pas le poser fermement car les parents de M.M. sont réticents à effectuer d'autres bilans pour leur fille afin d'infirmer ou confirmer le diagnostic.

Lors de la passation des épreuves c'est la première fois que nous rencontrons M.M.

1.4.1. Conversation et jeu semi-dirigé

M.M. était arrivée en séance avec son classeur de travail (pictogrammes), bien qu'elle ait été avertie auparavant de notre présence ce jour, de ce fait, elle semblait un peu perdue au début de ne pas faire le travail habituel. Lors du jeu semi-dirigé, nous n'avons pas entendu la voix de M.M. Toutes les réponses qu'elle nous a fournies étaient non verbales. Néanmoins, elle a pu choisir ses personnages et est capable

d'en désigner un pour nous. Cependant, toutes ses réponses interviennent après un temps de latence. M.M. ne prend pas l'initiative du jeu, elle nous regarde de façon appuyée jusqu'à ce que nous lui demandions « Qui est-ce qui s'occupe du barbecue, qui tourne la broche ? », elle pointe alors le grand-père playmobil. Nous lui disons alors « vas-y, tu fais tourner la broche. », M.M. ne comprend pas et tourne le grand père...

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.M. utilise peu de gestes, on remarque une hypospontanéité gestuelle. Parmi ceux utilisés, il y a des gestes à fonction référentielle notamment des gestes symboliques : le hochement de tête et le mouvement de tête de gauche à droite, par exemple elle acquiesce de la tête lorsque nous nous excusons de ne pas lui avoir donné les crayons. Elle utilise également des gestes déictiques pour indiquer son choix de personnages. Dans le test de SHULMAN, lors de la tâche 2, à l'item 1, elle effectue un pointage du doigt nous montrant sa feuille. En contexte, nous l'avons interprété comme une demande de clarification et avons répondu « oui sur ta feuille ».

- le regard : M.M. utilise beaucoup son regard pour communiquer. Son attention conjointe est très développée, lorsque nous sortons les playmobils elle est très intéressée, pose son regard partout. Elle utilise la fonction d'appui du regard pour manifester son choix ; par exemple lors de la distribution de personnage nous lui demandons si le personnage que nous avons en main est pour elle ou pour nous, elle nous regarde de manière appuyée pour nous indiquer qu'il est pour nous. Lors de la tâche 2 de SHULMAN, alors que nous ne lui avons pas donné les crayons, elle nous regarde de façon appuyée également pour essayer d'intercepter notre regard. Lorsque nous nous baissions sous le bureau pour attraper ce dont nous avons besoin pour les épreuves suivantes, M.M. se baisse également pour voir ce que nous faisons, elle porte très attention à ce qui est fait tout au long de l'entrevue.

Le contact visuel est très présent, le regard de M.M. est très expressif.

- la mimique : A l'inverse de son regard, la mimique de M.M. est pauvre, elle a un visage comme figé, et n'utilise pas du tout les expressions de son visage pour exprimer ses émotions...

- la voix : Nous avons peu entendu la voix de M.M., sur toute l'entrevue elle a prononcé 3 mots au maximum. Mais sa voix était très faible presque inaudible.

- le corps : La proxémie et la posture de M.M. sont adéquates.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

Nous n'avons pas été en mesure d'observer les habiletés conversationnelles de M.M. car elle ne communique pas ou presque pas de manière verbale. Elle réussit néanmoins à exprimer ses choix de manière non-verbale.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique** : Du point de vue de la compréhension en général, nous avons pu observer que M.M. comprend les phrases simples, mais a des difficultés de compréhension lorsque les phrases sont un peu plus complexes au niveau syntaxique.

1.4.2. Test de SHULMAN

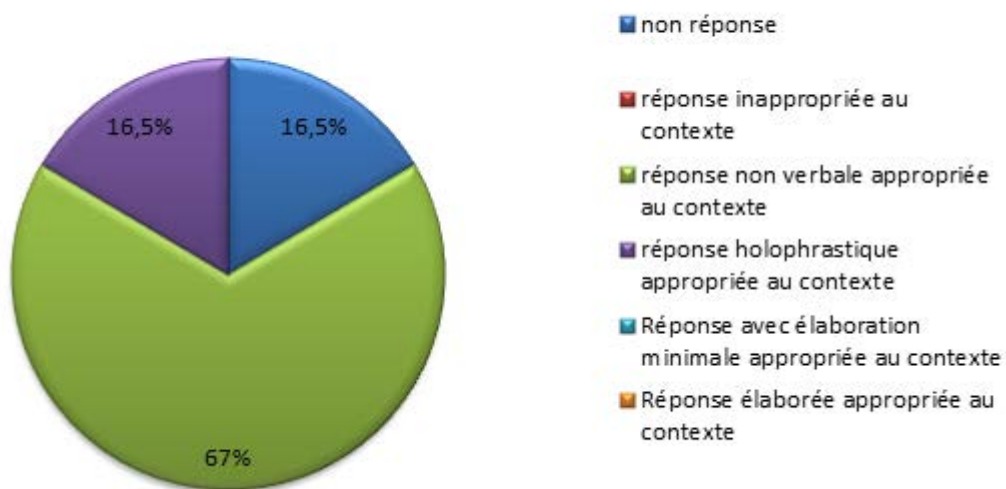
Nous n'avons pas pu faire passer le test de SHULMAN en entier à M.M. car cela la mettait trop en échec, nous avons donc arrêté après la tâche 2.

➤ **Résultats par tâche :**

- Tâche 1 : La tâche 1 n'a pu être analysée car M.M. ne s'est occupée que de la marionnette qu'elle ne parvenait pas à mettre sur sa main et n'a pas répondu à nos sollicitations, hormis à l'item 1 où elle a répondu par une réponse holophrastique « oui », celui-ci étant presque inaudible tellement l'intensité de sa voix était faible.

- Tâche 2 : M.M. a obtenu un score de 11 ce qui la situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



- Tâche 3 : non effectuée.

- Tâche 4 : non effectuée.

➤ **Score total** : Nous n'avons pas pu calculer de score total pour le test de SHULMAN, néanmoins sur la seule tâche réalisée entièrement, M.M. obtient le résultat le plus bas parmi toute la population que nous avons testée. Cette impossibilité de réaliser le test en entier met en évidence son hypospontanéité verbale et la prédominance de la communication non verbale par rapport à l'utilisation de la langue.

Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY : Il ne nous a pas été possible de faire cette répartition.

1.5. M.D.

M.D. est un garçon né au mois de mai 2006. Il est suivi en orthophonie depuis 2009 pour des difficultés de langage oral, à 4ans il s'exprimait presque uniquement par des gestes. Il est vu trois fois par semaine et a été maintenu en grande-section de maternelle car son langage oral était vraiment trop faible pour un passage en CP. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé fin 2012 par les orthophonistes qui le prennent en charge.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons M.D.

1.5.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Dans un premier temps, M.D. semble un peu tendu. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous, mais dans les deux cas de manière non verbale. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, il ne prend pas l'initiative du jeu. Nous mettons alors un personnage sur un cheval et commençons à le faire trotter. M.D. nous imite et place deux personnages sur les deux chevaux restant, mais une fois cela fait, il ne les met pas en mouvement et se contente d'attendre. Nous relançons alors le jeu en faisant effectuer une autre activité à un de nos personnages, M.D. reste assez passif, et nous devons le guider pour qu'il puisse utiliser les jouets.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.D. utilise préférentiellement les gestes à fonction référentielle et surtout les gestes déictiques qui lui permettent d'indiquer son choix ; par exemple lors de la distribution des personnages dans le jeu semi-dirigé ou encore lors du choix de la marionnette. Les gestes de pointage lui permettent également de donner son opinion et d'indiquer ses préférences comme dans la tâche 2 du test de SHULMAN où, grâce au pointage, il indique quel dessin il préfère.

M.D. utilise également des gestes symboliques, le plus utilisé étant le « non » de la tête. Nous avons pu remarquer que les « oui » étaient toujours verbaux durant toute notre entrevue. Parfois les gestes symboliques sont redondants avec le discours verbal, par exemple à la fin de la tâche 1 du test de SHULMAN, il dit « au revoir » verbalement et fait faire le signe d'au revoir à la marionnette. Nous avons également pu voir l'utilisation d'un geste mimétique, là aussi redondant par rapport au discours verbal lors de la tâche 4 du test de SHULMAN, M.D. a mimé avec ses doigts l'action de monter sur l'escalier en même temps qu'il répondait à l'item 7.

- le regard : Le contact visuel est présent mais le regard de M.D. est peu expressif. Quand il ne sait pas, ou ne peut pas répondre à une question, nous pouvons observer une fuite de son regard. En revanche, quand il pose une question il nous regarde bien dans les yeux.

- la mimique : M.D. a peu d'expressions faciales.

- la voix : Les vocalisations de M.D. sont toujours liées à la situation. Sa voix a une intensité faible, presque inaudible parfois. Elle est monotone sauf lorsqu'il pose des questions puisque la prosodie linguistique est présente.

- le corps : La proxémie de M.D. est adéquate, en revanche sa posture varie entre une posture d'approche, dans le jeu semi-dirigé et la conversation, et une posture d'abattement avec la tête un peu fléchie, les épaules tombantes à certains moments du test de SHULMAN.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : M.D fait des demandes d'informations dans le jeu semi-dirigé comme dans le test de SHULMAN. Dans le jeu-semi dirigé, il a spontanément repris en partie notre discours précédent, qui était « et le grand père que fait-il ? », pour demander ce que nous allions faire faire au bébé : « et le bébé ? ». Cependant il ne se sert pas encore de cette demande d'information pour relancer la discussion.

M.D. réalise également des demandes de clarification dans le test de SHULMAN comme en conversation ou pendant le jeu semi-dirigé. Nous n'avons pas observé de demandes d'aide, de permission ou encore de demandes d'action.

M.D. peut exprimer ses goûts et ses choix mais surtout de manière non verbale. Nous n'avons pas pu observer d'expression de ses émotions. Durant toute l'entrevue, M.D. n'a pas exprimé de refus, ni protesté.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, M.D. n'initie pas le dialogue, il a une hypospontanéité verbale massive et si nous ne lui disons rien et ne lui posons pas de questions, il ne dit rien ou presque. Il a quand même pu, durant le jeu semi-dirigé, intervenir spontanément une fois pour poser une question sur un personnage. M.D. respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de chevauchement de nos discours. M.D. a des difficultés pour relancer la conversation ou la maintenir. Il répond aux questions posées mais n'en pose pas en retour. Nous avons pu remarquer la présence d'un temps de latence avant qu'il réponde à une question.

M.D. n'introduit pas de thème, il respecte le thème proposé et ne change pas de thème de conversation.

Les routines conversationnelles de salutations sont acquises et présentes dans le discours de M.D, en revanche les formules de politesse ne sont pas encore systématisées.

M.D. peut manifester son incompréhension et demander des clarifications, en revanche il ne parvient pas encore à reformuler son discours s'il n'est pas compris. Dans le test de SHULMAN, nous avons mal entendu une de ses réponses et n'avions pas compris, nous lui avons demandé « excuse-moi M.D. je n'ai pas compris » et M.D. est resté coi. C'est l'orthophoniste présente qui nous a indiqué ce qu'il avait dit.

- Adaptation : Le registre de langue de M.D. est adapté à l'autre et à la situation.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée, mais la maxime de quantité ne l'est pas toujours ; en effet, M.D. donne beaucoup de réponse holophrastique et parfois l'interlocuteur n'a pas assez d'informations pour comprendre. Les cohésions grammaticale et lexicale ne sont pas respectées car il n'a pas les moyens linguistiques de les mettre en place pour le moment. Nous n'avons pas observé de contradiction dans les propos de M.D.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

M.D. ne prend pas toujours en compte le savoir de l'interlocuteur et ses connaissances et par conséquent ne donne pas toujours assez d'informations. Nous avons remarqué que M.D. comprend les demandes indirectes. En effet, dans le jeu semi-dirigé, pendant que nous rangions les jouets, nous avons dit « ho je n'y

arrive pas » en essayant de séparer un personnage de sa monture. M.D. nous a alors pris les jouets des mains pour le faire à notre place.

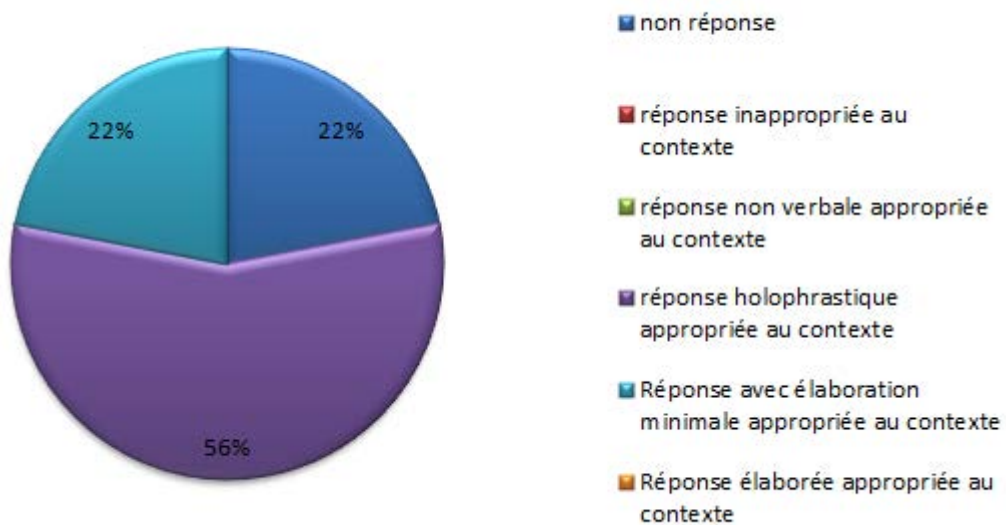
1.5.2. Test de SHULMAN

Les parents de M.D. sont de catégorie socio-professionnelle A : ouvrier ou employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

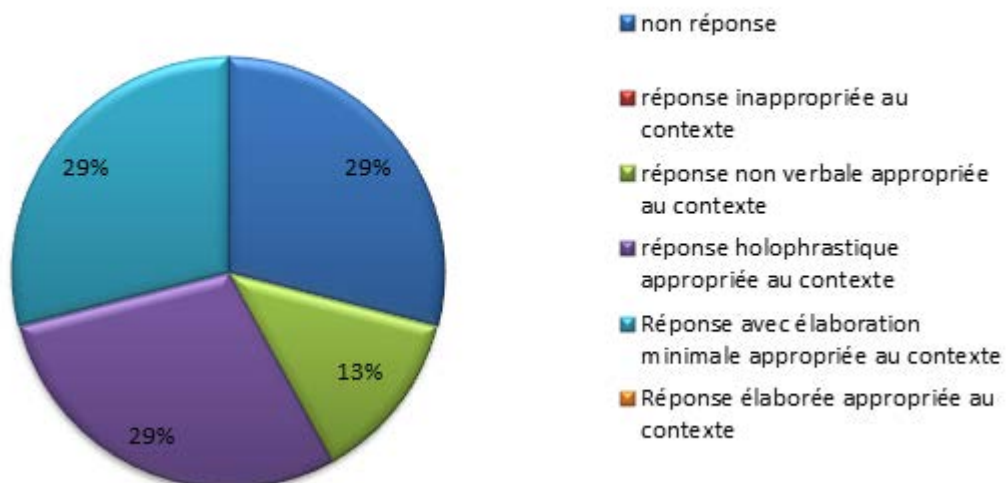
- Tâche 1 : M.D. a obtenu un score de 23 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



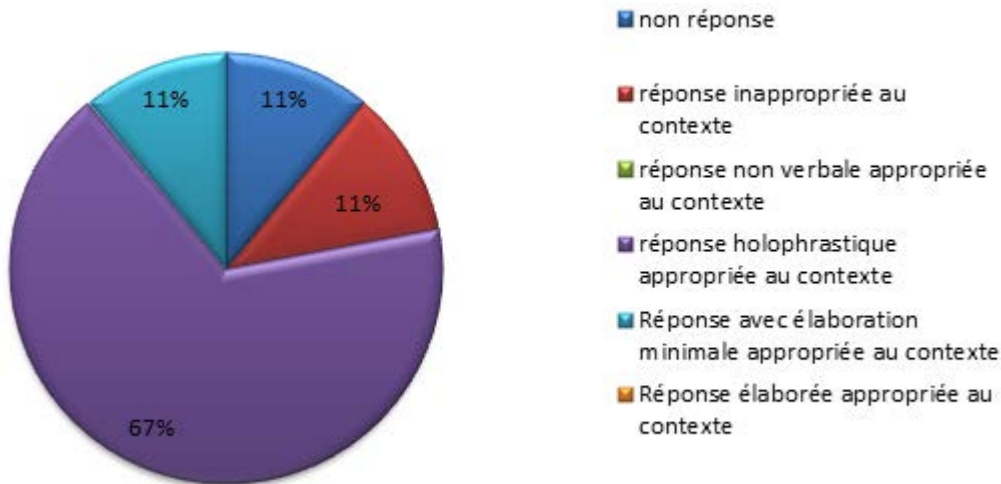
- Tâche 2 : M.D. a obtenu un score de 16 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



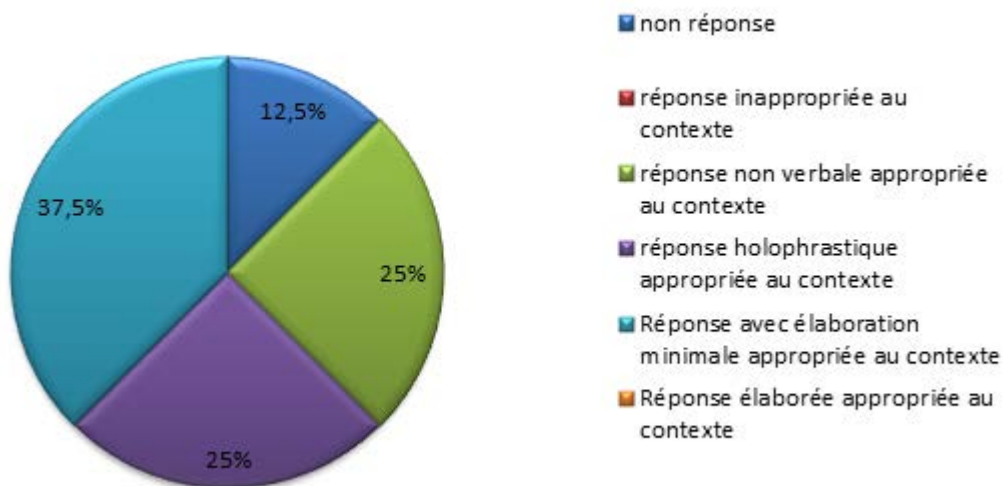
- Tâche 3 : M.D. a obtenu un score de 23 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche. Durant cette tâche M.D. n'a pas mis le téléphone à l'oreille pour faire semblant. Il participait à l'échange mais le téléphone n'avait pas la fonction voulue, il le manipulait dans ses mains durant l'échange.

Répartition des réponses dans la tâche 3



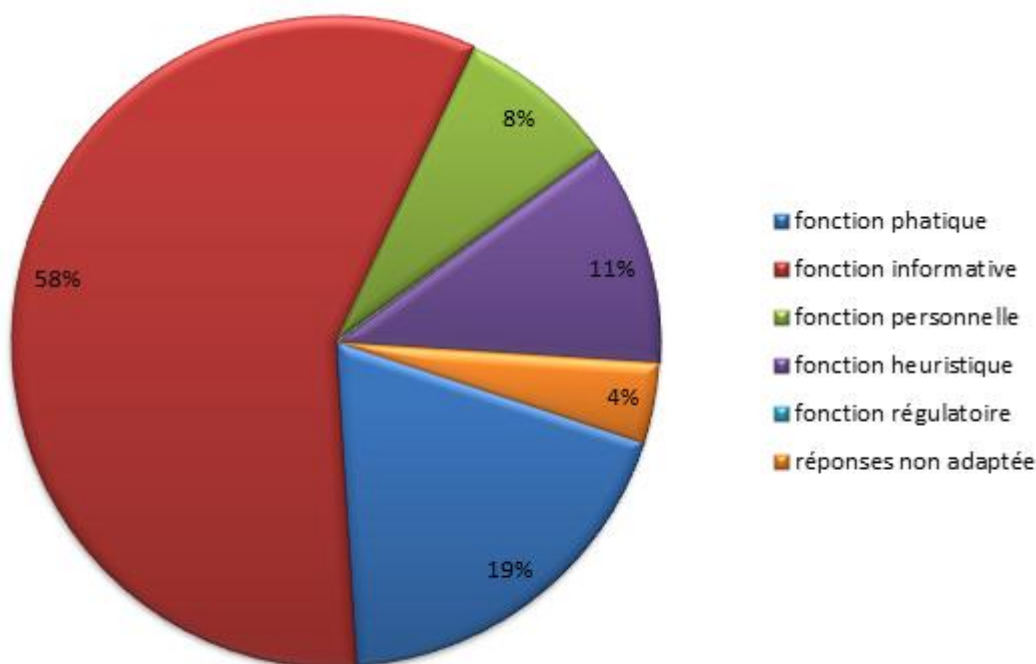
- Tâche 4 : M.D. a obtenu un score de 22 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : M.D. a obtenu un score total de 84 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, M.D. s'est abstenu de répondre par 6 fois, et a donné par 3 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que malgré un score bas, presque toutes les fonctions du langage utilisables dans ce test sont présentes hormis la fonction régulatoire. Le score de M.D. est peu élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car il donne beaucoup de réponses holophrastiques; sur l'ensemble du test : nous en avons dénombré 15 et n'utilise aucunement des réponses élaborées.

1.6. P.O.

P.O. est un garçon né au mois de novembre mars 2005. C'est un enfant né grand prématuré, l'entrée dans le langage a été difficile et il en a été de même pour l'entrée dans le système scolaire. Petit, il était suivi en CMP (centre médico-psychologique). Il est suivi en libéral en orthophonie depuis septembre 2011. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé par le centre de référence de Marseille.

Lors de la passation des tests, c'est la première fois que nous rencontrons P.O.

1.6.1. Conversation et jeu semi-dirigé

P.O. semble tout de suite très à l'aise, il est souriant. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il commence à organiser son jeu, trier les accessoires alors même que nous n'avons pas encore effectué la distribution des personnages et me dit « je sais pas comment je vais faire mais j'ai ma petite idée ». P.O choisit ses

personnages et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, il prend l'initiative du jeu en installant les deux enfants sur les poneys.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : P.O. utilise des gestes à fonction référentielle, tels les gestes symboliques par exemple, qui sont le plus souvent redondants avec le discours verbal. Il utilise également des gestes déictiques afin de pointer ses choix, ses préférences. Les pointages peuvent être utilisés seuls ou de manière simultanée avec le discours. P.O. utilise également le mime pour expliquer, par exemple, comment sont les escaliers chez lui, il mime le positionnement. P.O. utilise également des gestes à fonction métalinguistique notamment ceux à fonction de commentaire : mouvement des mains, les paumes vers le ciel lorsque, dans la tâche 2 du test de SHULMAN, il signale qu'il n'a pas de crayon.

Nous avons remarqué chez P.O. la présence de gestes stéréotypés. En effet, lors de blancs dans la conversation, lorsque nous nous baissions pour attraper le matériel nécessaire pour la suite des épreuves, et parfois même durant les épreuves du test de SHULMAN, lorsqu'il ne se sent pas à l'aise, P.O. exerce de grands mouvements des mains sur le bureau, on dirait qu'il « frotte » la table. Nous avons remarqué ces mouvements lors de la passation mais la vidéo nous a permis de nous rendre compte du très grand nombre de fois où P.O. fait ce geste stéréotypé durant la passation : 10 fois pendant les 25 minutes de notre entrevue. Ce mouvement est similaire au « clapping² » des personnes atteintes de Troubles Envahissants du Développement (TED) mais un « clapping » qui au lieu de s'effectuer dans l'air, se ferait sur la table.

- le regard : Le contact visuel est présent, le regard de P.O. est très expressif. P.O. utilise notamment la fonction d'appui du regard, lorsqu'il n'a pas compris quelque chose, il nous regarde de façon appuyée avant de demander une explication.

- la mimique : P.O. a de nombreuses expressions faciales, une mimique très riche par laquelle il communique beaucoup de choses : étonnement, joie, inquiétude...

- la voix : La voix de P.O. est claire, l'intensité est normale, voire forte lorsqu'il fait semblant de parler au téléphone dans la tâche 3 du test de SHULMAN. Les vocalisations sont liées à la situation de communication. Les prosodies émotionnelle et linguistique sont très présentes chez P.O. En outre, il est le seul des enfants testés ayant changé de voix pour faire parler les personnages dans le jeu semi-dirigé comme dans la tâche 1 du test de SHULMAN avec les marionnettes. Nous avons remarqué que les voix choisies correspondaient aux personnages playmobils : de petites voix aiguës pour les enfants, des voix graves pour les hommes...

- le corps : P.O. est très instable corporellement, il ne tient pas en place. Durant le jeu semi-dirigé, il se lève, se penche sur le bureau, se décale à gauche, puis à droite, se rassoit mais uniquement sur une jambe, se relève... Tant est si bien qu'il a fini par s'asseoir à côté de sa chaise. Durant le test de SHULMAN, il

² Secouer les mains comme l'oiseau bat des ailes.

parvient à rester assis mais ses jambes bougent sans arrêt sous le bureau qu'il fait trembler. Au niveau du buste, il est tantôt bien droit face à nous, tantôt presque couché sur le bureau.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : P.O. réalise dans le jeu semi-dirigé, la conversation ou dans le test de SHULMAN toutes sortes de demandes. A peine avons-nous commencé à sortir les jouets qu'il nous interroge sur un élément par la formule « c'est quoi ça ? », puis quand nous changeons d'activité il demande si la nouvelle va être amusante. Durant le test de SHULMAN il fait des demandes de clarification, par exemple à la tâche 4, quand nous prononçons le logatome « joruf ». Il peut également demander une action de notre part, dans le jeu semi-dirigé, P.O. nous indiquait quelle action faire avec les personnages par exemple.

P.O. a la possibilité d'exprimer ses goûts et ses émotions, aussi bien de manière verbale « au début j'aimais pas mais maintenant j'aime un peu » en parlant des playmobils, que de manière non-verbale avec le pointage pour indiquer ses choix ou ses préférences.

P.O. peut protester et exprimer un refus verbalement, nous avons « subi » sa protestation dans le jeu alors que nous ne réalisons pas l'action qu'il avait imaginée pour un personnage !

- Régie de l'échange : P.O. initie le dialogue, le maintient, le relance en posant des questions ou ajoutant des informations. Il intervient spontanément, parfois il est tellement spontané qu'il peut couper la parole ou parler en même temps que son interlocuteur. P.O. peut terminer un échange.

En ce qui concerne les thèmes de conversation, P.O. introduit des thèmes et change de thème, il ne respecte pas toujours le thème de conversation en cours en répondant parfois à côté.

Les routines conversationnelles sont acquises.

P.O. peut manifester son incompréhension en exprimant une demande de clarification avec une intonation adaptée et une mimique qui renforce son discours verbal. En revanche P.O. n'arrive pas encore à reformuler ses propos lorsque nous lui signalons que nous n'avons pas compris ; soit il répète la même chose, soit il ne dit rien.

- Adaptation : P.O. utilise un registre de langue courant, adapté à l'interlocuteur et à la situation de communication.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE de qualité et de quantité sont respectées. En revanche en ce qui concerne la cohésion du discours, elle n'est pas toujours présente. La cohésion grammaticale est correcte même s'il y a parfois des erreurs dans l'emploi des connecteurs temporels, par exemple à la fin du jeu semi-dirigé, P.O. nous a demandé : « maintenant, qu'est-ce qu'on va faire après ? ». La cohésion lexicale est présente. Nous n'avons pas remarqué de contradiction dans ses propos néanmoins il n'est pas toujours cohérent, répond parfois à côté.

Nous avons pu observer qu'il utilise des dictons, phrases toutes faites mais en commettant des erreurs ; par exemple lors du jeu semi-dirigé nous faisons faire du poney aux deux personnages enfants, un adulte playmobil indique qu'il faut porter une bombe, que c'est obligatoire pour la sécurité ; P.O. fait dire à son personnage « il me va comme deux gouttes d'eau », ce qui correspond à notre sens à un mélange des expressions « ça me va comme un gant », qui aurait été à propos en contexte, et « c'est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase », qui n'a pas de sens en contexte. Ou encore l'expression « ils se ressemblent comme deux gouttes d'eau », qui en contexte n'est pas appropriée.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

P.O. interprète correctement les intonations et comprend les demandes indirectes. En outre il prend en compte les savoirs de l'interlocuteur et donne les informations nécessaires à notre bonne compréhension. Cependant, nous avons pu observer que P.O. ne prend pas toujours en compte l'interlocuteur ou plus précisément les interventions de celui-ci. Par exemple dans la tâche 4 de SHULMAN, nous lui avons demandé de faire un « joruf », il a exprimé une demande de clarification à laquelle nous avons répondu par l'item 2 et il nous a ensuite dit « je fais ce que je veux alors », ne tenant pas compte de l'explication donnée.

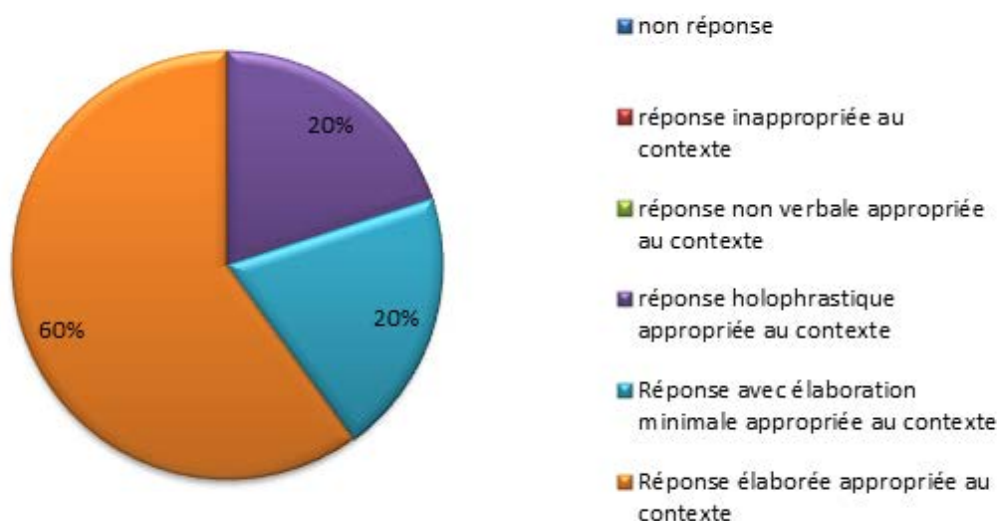
1.6.2. Test de SHULMAN

Les parents de P.O. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle B : cadre, profession libérale.

➤ **Résultats par tâche :**

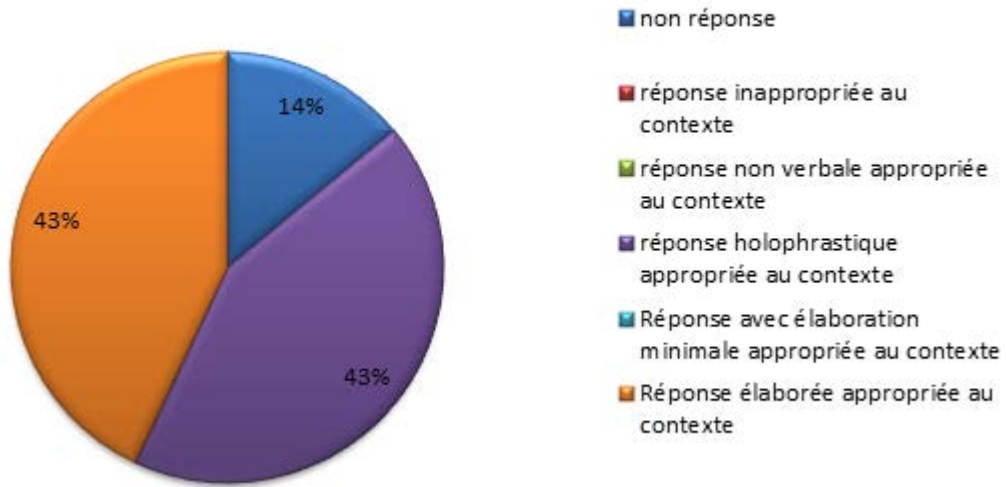
- Tâche 1 : P.O. a obtenu un score de 44 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



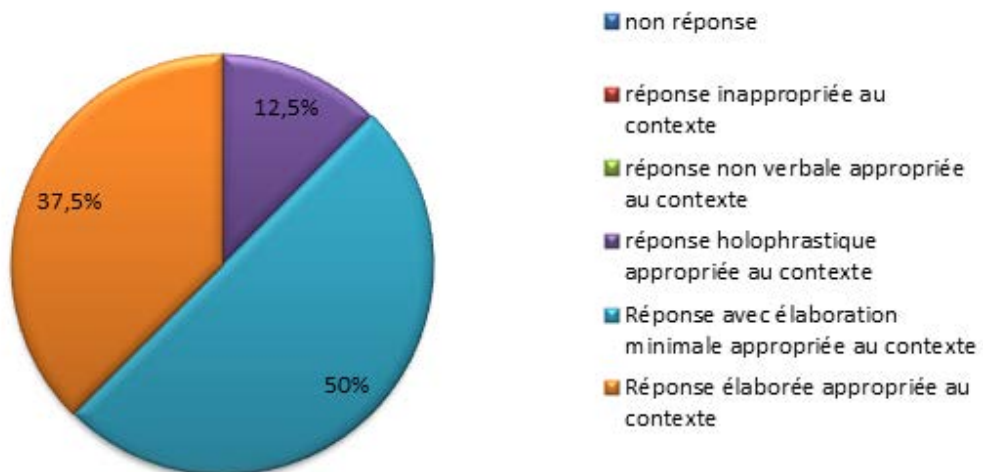
- Tâche 2 : P.O. a obtenu un score de 24 ce qui le situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



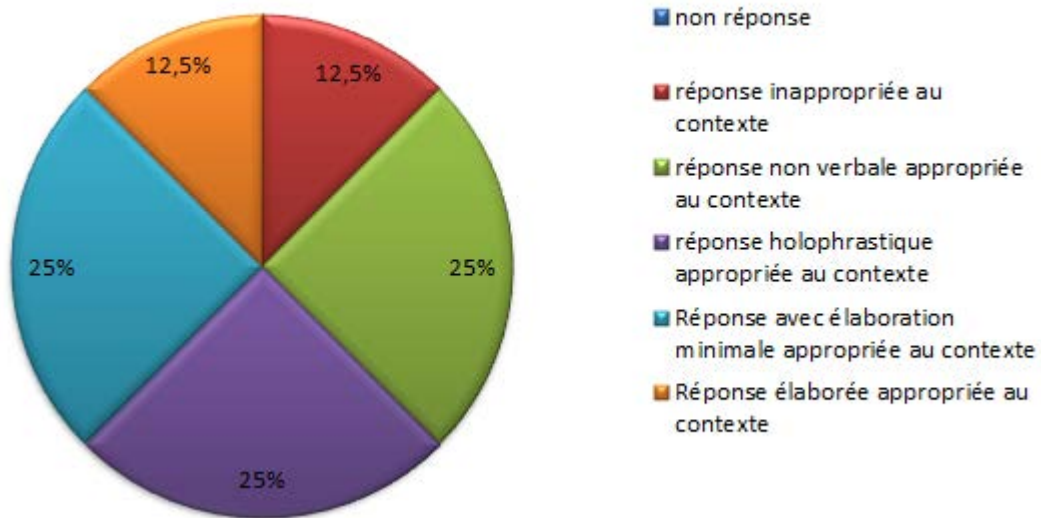
- Tâche 3 : P.O. a obtenu un score de 34 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

Répartition des réponses dans la tâche 3



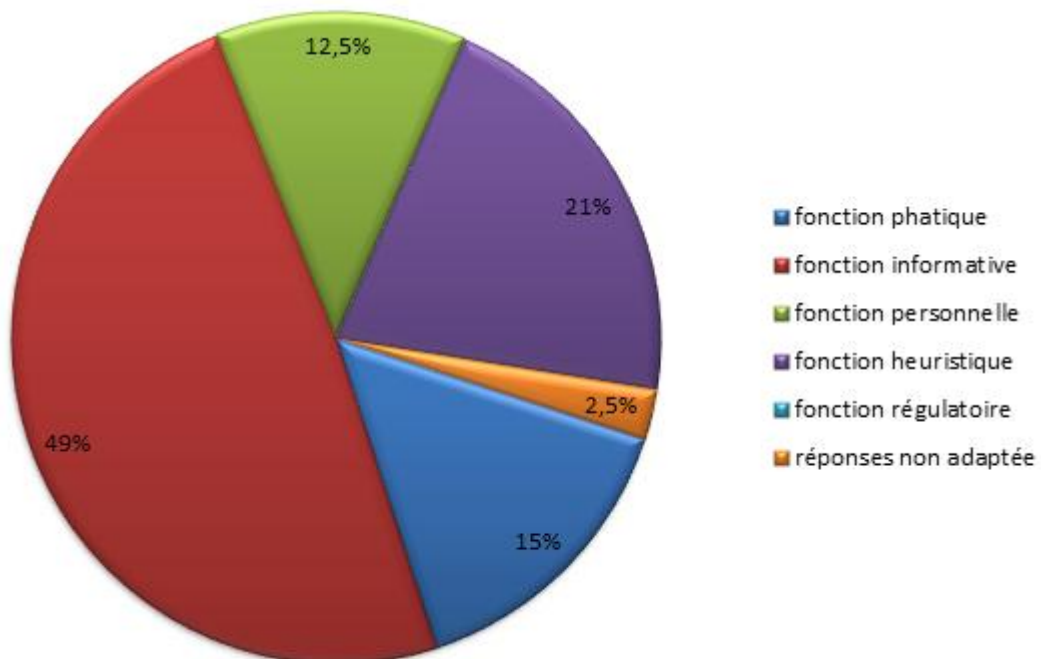
- **Tâche 4** : P.O. a obtenu un score de 24 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : P.O. a obtenu un score total de 126 ce qui le situe à la moyenne par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :**



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, P.O. s'est abstenu de répondre une seule fois, et a donné par 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que les fonctions du langage sont presque toutes utilisées hormis la fonction régulatoire. P.O. utilise beaucoup la fonction heuristique et n'hésite pas à poser des questions, effectuer des demandes. Il est intéressant de noter que malgré des réponses essentiellement verbales, il obtient un score correspondant à la moyenne des enfants de son âge. Cela

s'explique peut-être en partie par le fait qu'il donne des réponses non adaptées. En outre, il répond souvent de manière holophrastique, nous avons dénombré 8 réponses holophrastiques sur l'ensemble du test.

1.7. M.N.

M.N est un garçon né au mois de décembre 2006, il est l'ainé d'une fratrie de 2. Il est suivi en orthophonie depuis l'âge de 3 ans pour un retard massif de langage et un trouble de la parole avec suspicion de dysphasie. Il n'a pas de déficience intellectuelle (bilan réalisé par un psychologue) et pas de troubles auditifs. Suite à un déménagement, il change d'orthophoniste au mois de septembre dernier. Compte tenu de la longue prise en charge en orthophonie dont a déjà bénéficié M.N. et au vu des résultats des différents bilans, l'orthophoniste pose le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique en septembre 2012.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons M.N.

1.7.1. Conversation et jeu semi dirigé

Dans un premier temps, M.N. semble un peu intimidé. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, il ne prend pas l'initiative du jeu, il compte les personnages et regarde les différents accessoires en restant presque immobile. Nous commençons le jeu en faisant faire du poney à un enfant et en réalisant les bruitages. M.N. nous imite et installe un de ses personnages sur le cheval.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.N. utilise des gestes pour communiquer, notamment des gestes à fonction référentielle, tel le hochement de tête signifiant oui, ou encore les gestes déictiques de pointage. Nous avons remarqué que dans la conversation ou le jeu semi-dirigé, le pointage est toujours redondant à un discours verbal, en revanche dans le test de SHULMAN le pointage apparaît le plus souvent seul pour désigner un choix, une préférence.

Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés chez M.N., seulement la manie de « jouer » avec les boucles de ses cheveux en tirant dessus ou en entortillant un doigt dedans.

- le regard : Le contact visuel est présent, son regard est mobile mais peu expressif. Nous avons pu remarquer de temps en temps que son regard part dans le vide, notamment entre deux activités, il s'échappe par le regard. De plus, lorsque M.N. ne sait pas ou ne veut pas répondre, il détourne son regard et fixe un objet à côté. M.N. utilise la fonction d'appui de son regard pour signifier qu'il souhaite quelque chose mais malheureusement, ce n'est pas toujours adapté. Par exemple dans la tâche 2 du test de SCHULMAN, il a regardé pendant très longtemps et de manière marquée les crayons, or nous étions « occupée » sur des feuilles donc sa demande non-verbale par le regard n'était pas adaptée à la situation. M.N. utilise également la fonction de captation de notre regard en cherchant le nôtre lorsqu'il attend que nous prenions la parole ou l'initiative du jeu.

- la mimique : M.N. utilise peu d'expressions faciales même si nous notons la présence de nombreux sourires. Nous avons remarqué des mouvements de la bouche, comme si, à certains moments, il souhaitait parler mais qu'aucun son ne sortait. Cette dissociation automatico-volontaire était présente à la fois dans le jeu, la conversation et le test de SHULMAN.

- la voix : M.N. a une voix à l'intensité faible, parfois presque inaudible. Nous avons dû le faire répéter plusieurs fois car nous n'avions pas bien entendu sa réponse. M.N. n'utilise pas la prosodie linguistique ou émotionnelle : sa voix est monotone. Ses vocalisations sont toujours liées à la situation de communication.

- le corps : La proxémie de M.N. est adéquate, en revanche sa posture n'est pas toujours appropriée, il a une posture d'abatement la tête penchée en avant, retenue par ses deux mains qui entourent son visage.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : M.N. n'effectue pas de demande verbale hormis l'appel comme dans la tâche 2 du test de SHULMAN où il peut nous signaler qu'il a terminé son dessin par « ça y est ». Il a tenté au début de cette même tâche un appel non verbal. En effet, lorsque nous lui avons demandé de refaire les dessins sur sa feuille sans lui donner de crayon, il a d'abord regardé un moment en direction des feutres, puis nous a donné un bon coup de pied sous le bureau, sans doute pour nous faire lever la tête ; à ce moment-là nous n'avons pas eu une réaction « naturelle » puisque nous avons choisi de ne pas réagir afin de voir s'il pouvait effectuer une demande verbale, ce qu'il n'a pas fait.

M.N. ne réalise pas de demande de clarification même lorsque nous lui disons le logatome « joruf ».

Il peut exprimer ses goûts et ses choix. Nous ne l'avons pas vu émettre une protestation ou nous signaler un refus, si ce n'est par le fait de détourner le regard lorsqu'il ne pouvait ou ne souhaitait pas répondre.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, nous avons pu observer que M.N. a une grosse hypospontanéité verbale : il ne commence pas un dialogue, n'intervient pas spontanément et donne, le plus souvent, la réponse la plus courte possible. Il n'entretient pas l'échange, ne le relance pas par des questions ou des commentaires, l'ajout d'informations supplémentaires. M.N. respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de chevauchement dans nos propos.

Pour ce qui est des thèmes, il n'introduit pas de thèmes nouveaux, ne change pas de thème mais respecte celui proposé.

Parmi les routines conversationnelles, les salutations sont acquises et usitées, les formules de politesse ne sont pas systématisées.

En ce qui concerne les réparations conversationnelles et la prise en compte du feed-back, nous avons pu observer que M.N. ne manifeste pas son incompréhension, il ne peut pas encore reformuler ses propos mais répète ce qu'il a dit si nous lui signalons que nous n'avons pas compris.

- Adaptation : Le registre utilisé par M.N. est le registre courant, il est adapté à l'interlocuteur et à la situation. M.N. n'utilise qu'un seul registre de langue.

- Organisation de l'information : La maxime conversationnelle de qualité de GRICE est respectée, en revanche la maxime de quantité ne l'est pas. En effet M.N. donne peu d'information, parfois il ne répond pas aux questions posées. La cohésion grammaticale est respectée. Nous avons remarqué quelques contradictions dans les propos de M.N. : il donne une réponse en première intention puis change en donnant l'opposée par la suite.

- **Versant réceptif de la pragmatique :**

Les remarques sur le versant réceptif de la pragmatique portent surtout, sur la non prise en compte des savoirs-besoins de l'interlocuteur. M.N. donne les réponses minimales même si elles ne sont pas suffisantes pour comprendre.

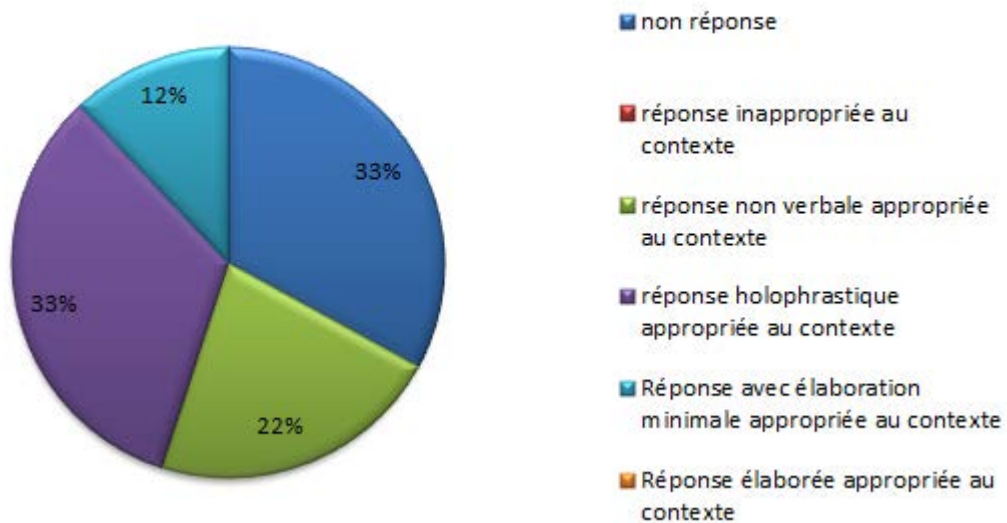
1.7.2. Test de SHULMAN

Les parents de M.N. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

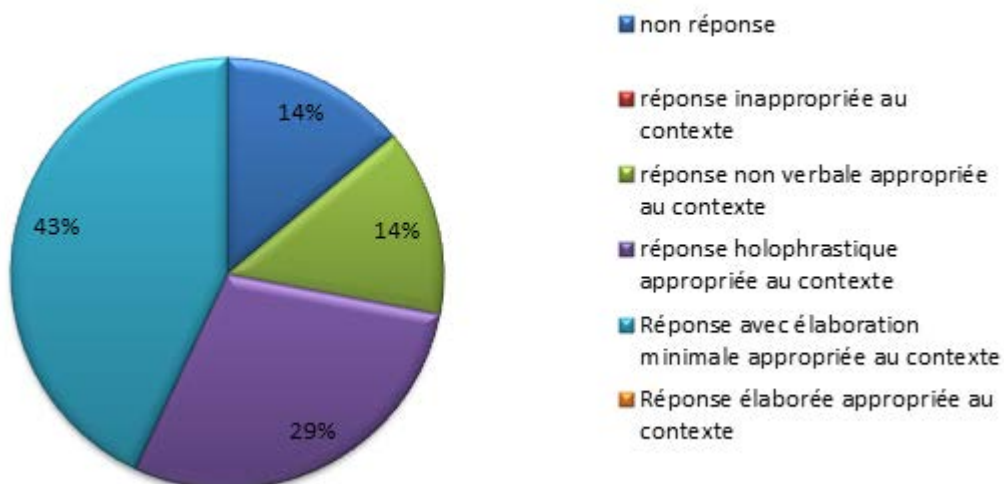
- Tâche 1 : M.N. a obtenu un score de 17 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



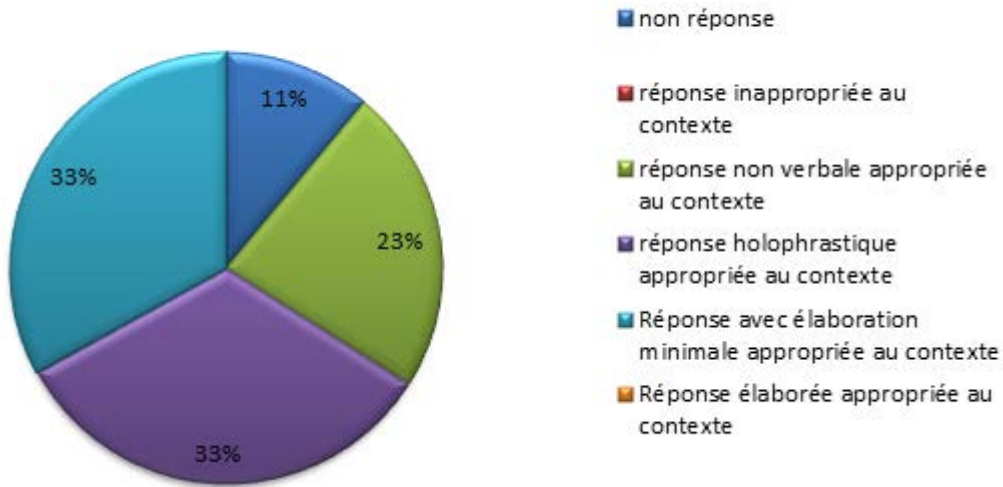
- Tâche 2 : M.N. a obtenu un score de 20 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



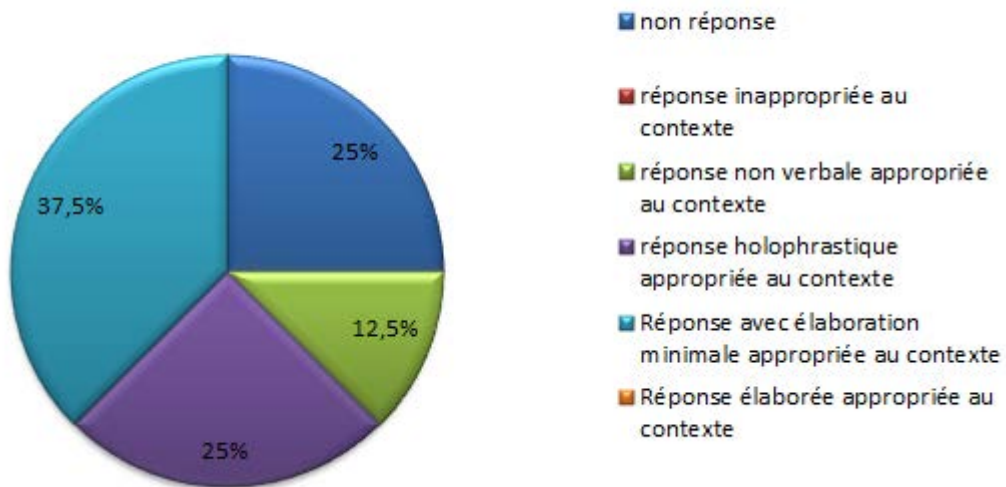
Tâche 3 : M.N. a obtenu un score de 25 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



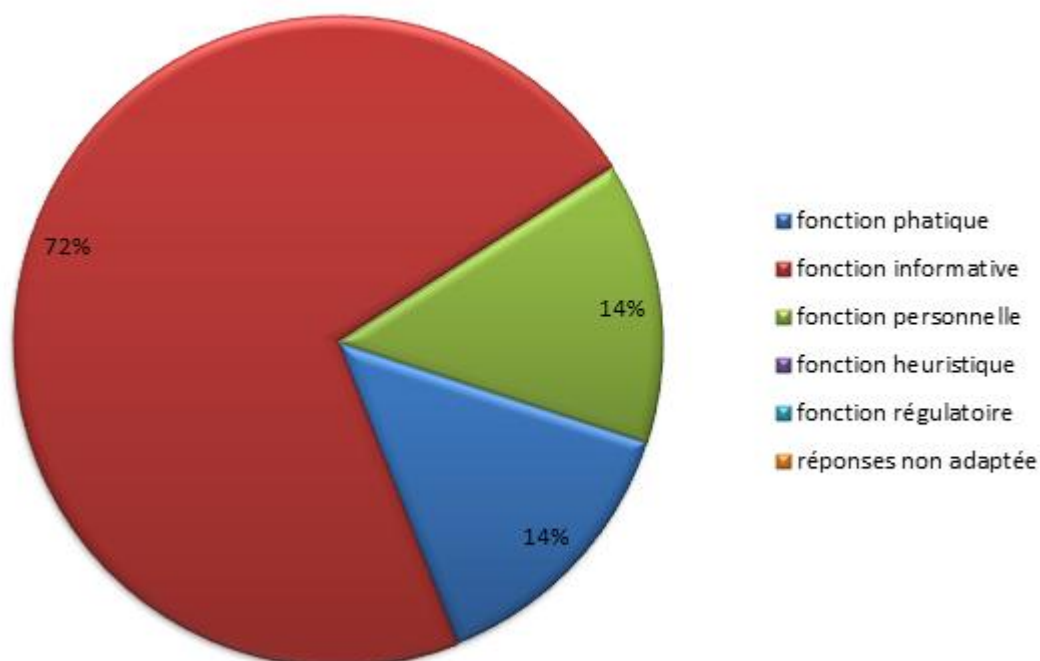
Tâche 4 :M.N. a obtenu un score de 21ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : M.N. a obtenu un score total de 83, ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, M.N. s'est abstenu de répondre 6 fois, et a donné 4 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. Il est intéressant de noter que malgré un score total bas, M.N. n'a fourni aucune réponse non adaptée. Son score est peu élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car il donne beaucoup de réponses holophrastiques : sur l'ensemble du test nous en avons dénombré 10 ; et n'utilise à aucun moment des réponses élaborées. Nous pouvons observer que M.N. n'emploie pas les fonctions régulatoire et heuristique du langage dans le test de SHULMAN.

1.8. L.A.

L.A. est une petite fille née en mai 2005. Elle est suivie en orthophonie depuis ses 3ans. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé par un neuropédiatre en 2010.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons L.A.

1.8.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Dans un premier temps, L.A. semble tendue et un peu inquiète, elle interroge son orthophoniste pour savoir ce que nous allons faire ; mais quand nous sortons les playmobils, L.A. se détend et nous informe qu'elle « adore ». Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, elle peut choisir ses personnages et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, L.A. prend l'initiative du jeu.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : L.A. utilise peu la gestualité. Nous pouvons toutefois remarquer l'utilisation de gestes à fonction référentielle, notamment les gestes symboliques de la tête pour signifier « oui » ou « non », il est à noter que dans le jeu semi-dirigé ou la conversation elle n'utilise pas ces gestes mais répond verbalement. En revanche dans le test de SHULMAN, ils sont employés à différentes reprises, soit seuls, soit de manière redondante avec le discours. L.A. fait également des gestes déictiques tel le pointage qui sert à désigner ses choix (de personnages dans le jeu, mais également le choix de la marionnette pour la tâche 1 ou du téléphone pour la tâche 3).

Nous n'avons pas observé la présence de gestes stéréotypés chez L.A.

- le regard : Le contact visuel est présent, mais nous avons remarqué que quand c'est elle qui parle, L.A. ne nous regarde pas, ses yeux sont baissés sur le bureau. Elle utilise également cette attitude de fuite du regard lorsqu'elle ne sait pas quoi répondre dans le test de SHULMAN. En revanche lorsque nous nous adressons à elle, L.A. nous regarde.

Son regard est peu expressif.

- la mimique : L.A. a des expressions faciales riches. Elle est très souriante et son visage laisse transparaître ses émotions. Par exemple, lorsque nous avons sorti les playmobils, nous avons pu lire sur son visage que l'appréhension du début se dissipait car c'est une activité qu'elle apprécie.

- la voix : L.A. a une voix claire. L'intensité est faible, le débit normal. La prosodie linguistique n'est pas utilisée, notamment la voix montante lors d'interrogation n'est pas présente ; mais la prosodie émotionnelle est utilisée. Sa voix était enjouée pour le jeu semi-dirigé, beaucoup plus monotone lors du test de SHULMAN.

Nous avons noté que lors du jeu, L.A. essayait de moduler sa voix en fonction des personnages qu'elle faisait parler.

- le corps : La proxémie et la posture de L.A. sont adaptées.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : L.A. effectue toutes sortes de demandes. A peine installée, elle nous questionne sur ce que nous allons faire. Elle peut faire des demandes de clarification lorsqu'un terme n'est pas compris, comme par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN. Dans le jeu, elle nous demande la permission de sortir tous les accessoires et nous demande de l'aide pour mettre une casquette sur la tête d'un personnage « c'est dans quel sens ? ».

L.A. exprime d'elle-même ses goûts, ses préférences. Par exemple, dès que nous avons sorti les jouets pour le jeu semi-dirigé elle s'est exclamée « oh ! Des playmobils, j'adore ! ». Puis, lors de la distribution, elle a obtenu tous les personnages masculins, aussitôt elle a commenté : « je préfère les garçons de toute façon ! ». L.A. peut exprimer un refus de manière très franche, par exemple dans la tâche 1 du test de SHULMAN, à l'item 6, elle a répondu d'un « non » franc et beaucoup plus fort que son intensité vocale habituelle.

- Régie de l'échange : L.A. prend l'initiative de la conversation, elle intervient spontanément, peut relancer la conversation. Elle respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et nous n'avons pas noté de chevauchement de nos discours pendant toute la passation.

L.A. n'introduit pas de thèmes nouveaux mais elle respecte celui proposé et l'entretien. Elle ne change pas le thème de la conversation.

Parmi les routines conversationnelles les salutations sont présentes et automatiques, en revanche la présence des formules de politesse n'est pas encore totalement systématique.

L.A. peut manifester son incompréhension mais n'arrive pas encore à reformuler ses propos lorsque nous ne la comprenons pas. Elle ne répare pas les interruptions d'échange.

- Adaptation : L.A. utilise un registre de langue courant qui est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Nous avons eu un vouvoiement : « Tenez », prononcé en nous donnant les cubes dans la tâche 4 du test de SHULMAN.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée, mais la maxime de quantité ne l'est pas toujours puisque L.A. ne donne pas toujours suffisamment d'informations pour être comprises notamment en conversation. Par exemple, elle nous dit adorer la plage mais nous informe qu'elle ne peut pas y aller à cause de son frère. Nous lui indiquons que nous ne comprenons pas, en fait son frère est trop jeune pour aller se baigner, donc les sorties à la plage en famille sont rares.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

L.A. ne tient pas toujours compte de ce que nous disons ou des questions posées, ce qui l'amène à ne pas répondre ou à répondre de manière inadaptée.

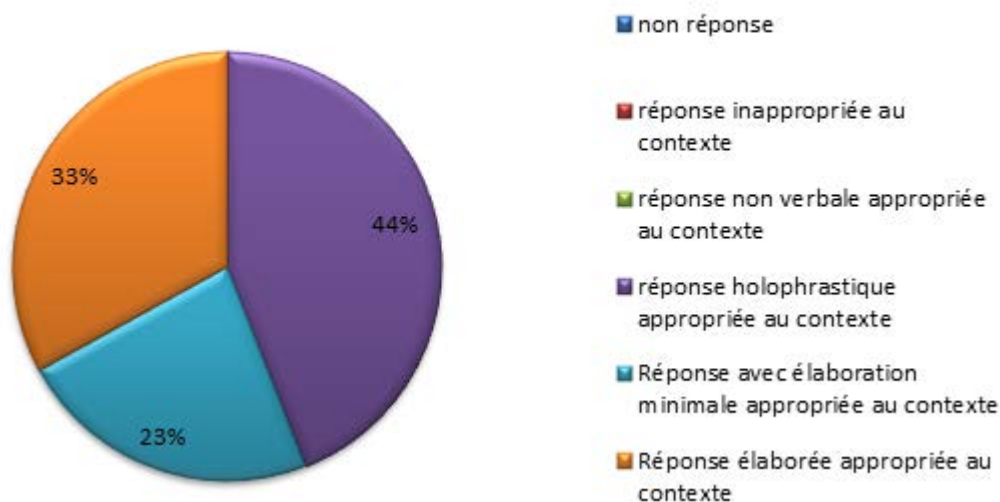
1.8.2. Test de SHULMAN

Les parents de L.A. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

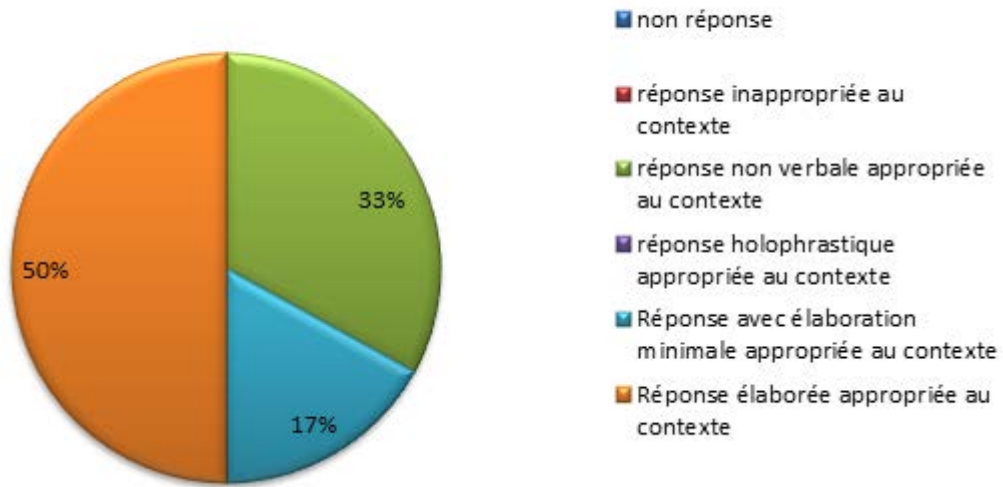
- Tâche 1 : L.A. a obtenu un score de 32 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



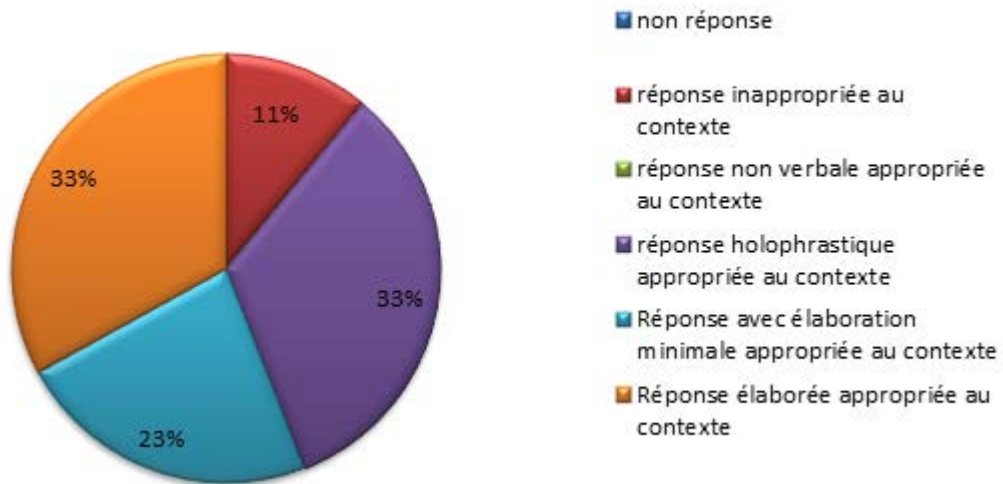
Tâche 2 : L.A. a obtenu un score de 23 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



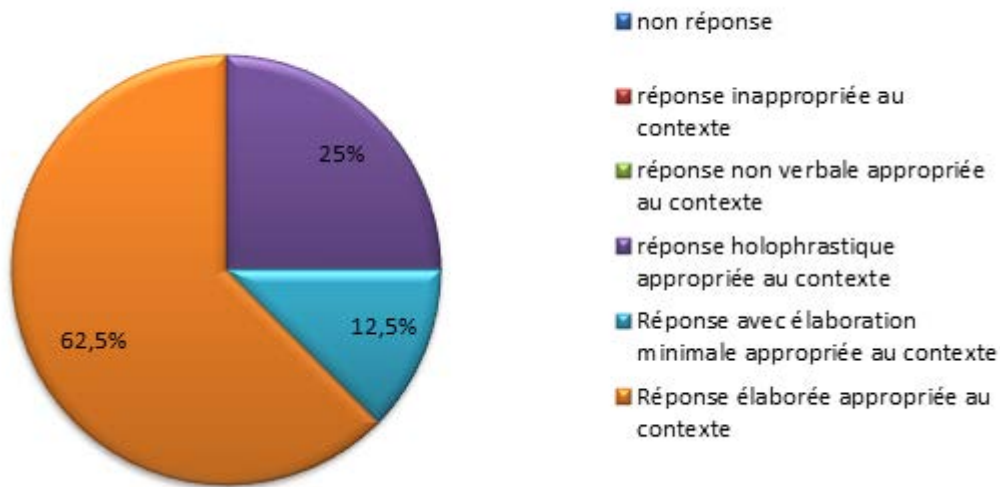
Tâche 3 :L.A. a obtenu un score de 33 ce qui la situe à $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3

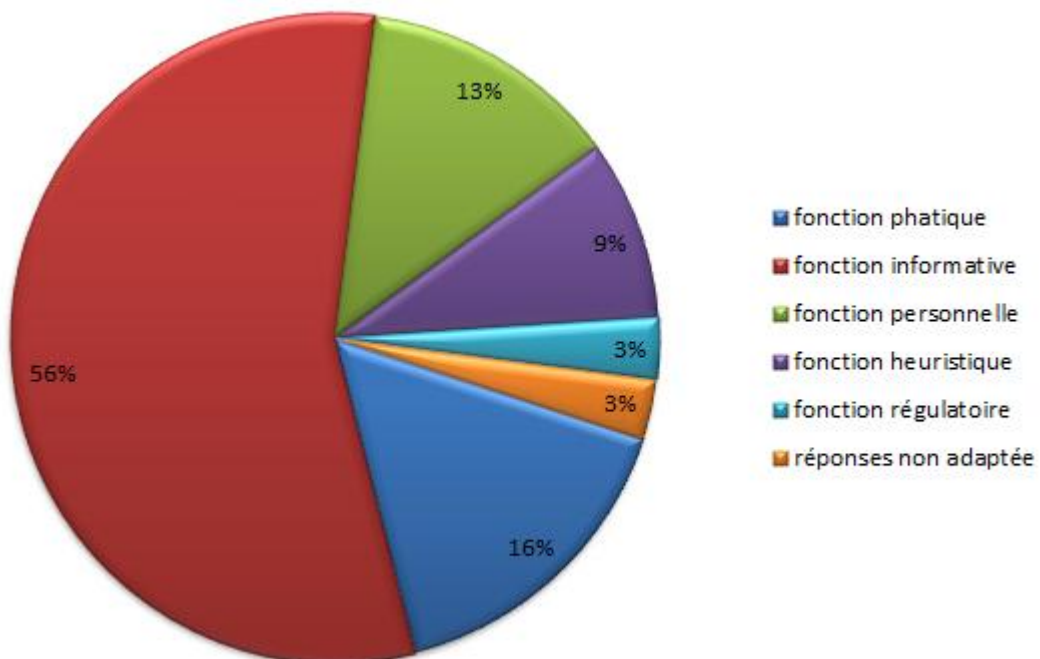


Tâche 4 : L.A. a obtenu un score de 35 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total** : L.A. a obtenu un score total de 123 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.
- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY** :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, L.A. a toujours répondu et a donné deux fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage sont présentes même si la fonction régulatoire reste minoritaire. Il est intéressant de noter que malgré un score supérieur à la moyenne des enfants de son âge, L.A. fournit des réponses inadaptées. Ce score important s'explique par le fait qu'elle utilise toujours des réponses verbales pour répondre et notamment des réponses élaborées. Malgré tout, elle donne aussi un nombre important de réponse holophrastique sur le test : nous en avons dénombré 9. Nous pouvons supposer que là où d'autres enfants répondent de manière non-verbale, L.A. fournit une réponse verbale holophrastique.

1.9. M.A.

M.A. est une petite fille née au mois de mars 2007. Elle a une grande sœur de 8ans. Elle est prise en charge en orthophonie deux fois par semaine depuis septembre 2011. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé en octobre 2012.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons M.A.

1.9.1. Conversation et jeu semi-dirigé

M.A est très intimidée lors de notre rencontre, elle reste silencieuse sur sa chaise. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, elle hésite mais peut choisir un personnage et est capable d'en choisir un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec les personnages, elle ne prend pas l'initiative du jeu, et se contente d'aligner les personnages.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.A. utilise peu les gestes. Nous avons pu observer quelques gestes à fonction référentielle comme le « oui » ou « non » de la tête ou encore des gestes déictiques, mais ils étaient souvent utilisés de manière redondante avec le discours.

Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés dans la gestuelle de M.A.

- le regard : Le contact visuel est présent même si M.A. peut détourner le regard quand elle ne sait pas répondre à la question. Son regard est peu expressif.

- la mimique : La mimique de M.A. est peu développée, nous avons pu observer quelques sourires mais la plupart du temps son visage ne laisse transparaître aucune émotion.

- la voix : M.A. a une voix claire mais à l'intensité faible, cependant au cours de la séance, elle devient plus à l'aise et sa voix devient un petit peu plus audible. Le débit est normal. Nous avons pu observer de nombreux silences, M.A. met du temps à répondre aux questions posées. La prosodie linguistique est présente mais il n'y a pas d'utilisation de prosodie émotionnelle.

- le corps : La posture et la proxémie de M.A. sont appropriées.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : M.A. fait des demandes de clarification lorsqu'elle ne comprend pas, comme par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, mais également lorsqu'elle n'est pas sûre de ce qu'elle a fait et qu'elle attend une approbation, lorsqu'elle était en train de dessiner la balle à la tâche 2 du test de SHULMAN, elle nous a demandé « comme ça ? », pour s'assurer qu'elle avait bien compris la consigne. Durant le jeu semi-dirigé ou la conversation, elle n'a fait aucune demande de renseignements et s'est contentée de répondre à minima aux questions posées. En revanche, dans le test de SHULMAN, elle a pu demander des informations à l'item 5 de la troisième tâche, pour avoir des renseignements sur l'animal que nous avions. Nous avons remarqué que même lorsqu'elle est en difficulté, elle ne demande pas d'aide. Par

exemple dans le jeu avec les playmobils, elle ne parvenait pas à faire tenir la poêle dans les mains de la maman et a préféré abandonner et prendre la valise à la place plutôt que de nous demander de l'aide.

M.A. peut exprimer ses goûts, ses choix. Pour cela, soit elle répond de manière verbale, par exemple lorsqu'elle nous nomme son émission préférée « les troufs »³, soit elle allie un geste de pointage à une réponse verbale. Nous n'avons pas observé de protestation ou d'expression de refus de la part de M.A.

- Régie de l'échange : Les tours de paroles sont respectés, M.A. ne coupe pas la parole. Elle ne prend pas l'initiative de l'échange (ou de l'action dans le jeu), si nous ne disons rien et ne posons pas de questions, M.A. ne parle pas, nous notons une hypospontanéité verbale massive. L'orthophoniste nous a confié que M.A. ne prend jamais l'initiative de la conversation. De ce fait M.A. n'introduit pas de thème conversationnel, elle respecte celui qui est proposé mais sans relancer la conversation. Elle répond de manière informative mais minimale.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse, sont acquises et présentes dans le discours de M.A.

M.A. peut manifester son incompréhension, mais elle ne peut pas encore reformuler ses propos lorsque nous lui signalons que nous n'avons pas compris ; par exemple pour les « troufs », elle a seulement pu nous répéter le terme (qui a été déformé d'une autre manière), mais n'a pas essayé de parler du dessin animé pour nous faire comprendre.

- Adaptation : M.A. utilise un registre de langue courant, adapté à l'interlocuteur et à la situation. Elle ne change pas de registre de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE de quantité et de qualité sont respectées même si, comme nous l'avons souligné précédemment, M.A. donne le minimum d'informations nécessaires pour être comprises. Elle ne développe presque pas ses propos. Nous avons noté une transgression de la maxime de qualité lors de la tâche 3 du test de SHULMAN puisqu'au lieu de nous raconter ce qu'elle avait fait le matin, elle nous a raconté ce qu'elle avait fait la veille et ce qu'elle allait faire dans la suite de la journée.

La cohésion grammaticale n'est pas acquise, elle mélange les temps et n'emploie pas les connecteurs temporels et logiques appropriés. Par exemple, lors du récit de ce qu'elle a fait aujourd'hui nous obtenons ce récit : «J'suis venir chez mamie et on va manger et après on a fait de la luge et on a rentré chez nous et on a goûté. » (Nous l'avons vue en fin de matinée).

Nous n'avons pas noté de contradiction dans ses propos.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

M.A. ne tient pas toujours compte des propos de son interlocuteur, elle répond souvent de manière non adaptée. Elle comprend les demandes implicites.

³ Il s'agit des Schtroumpfs.

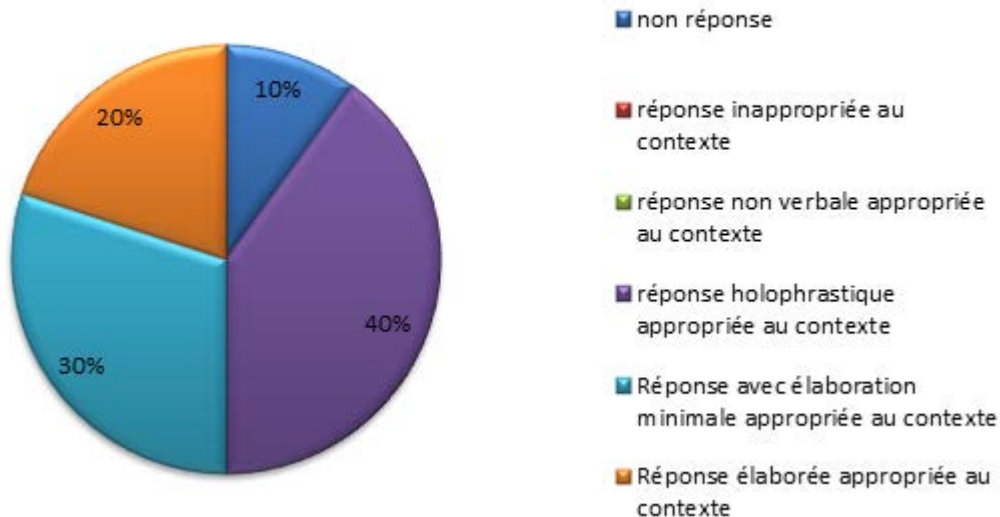
1.9.2. Test de SHULMAN

Les parents de M.A. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle B : cadre, profession libérale.

➤ **Résultats par tâche :**

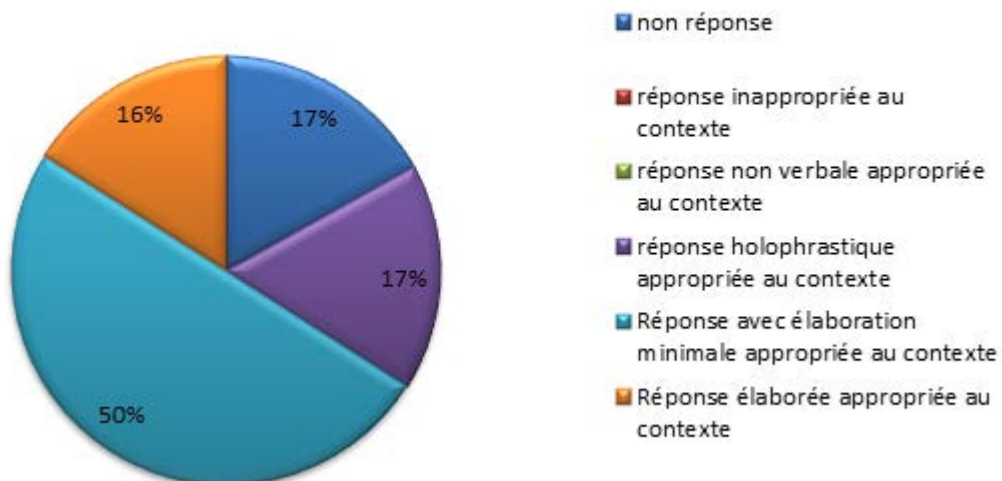
- Tâche 1 : M.A. a obtenu un score de 34 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



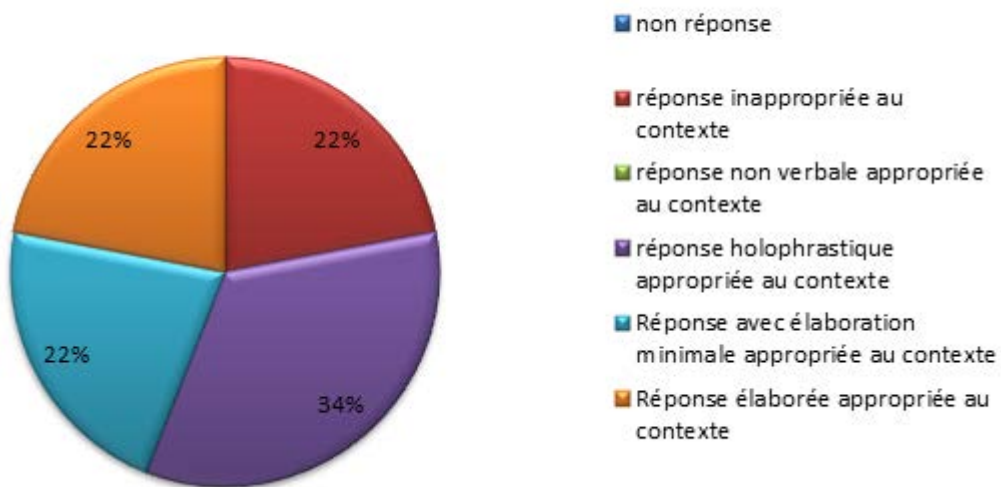
Tâche 2 :M.A. a obtenu un score de 20 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



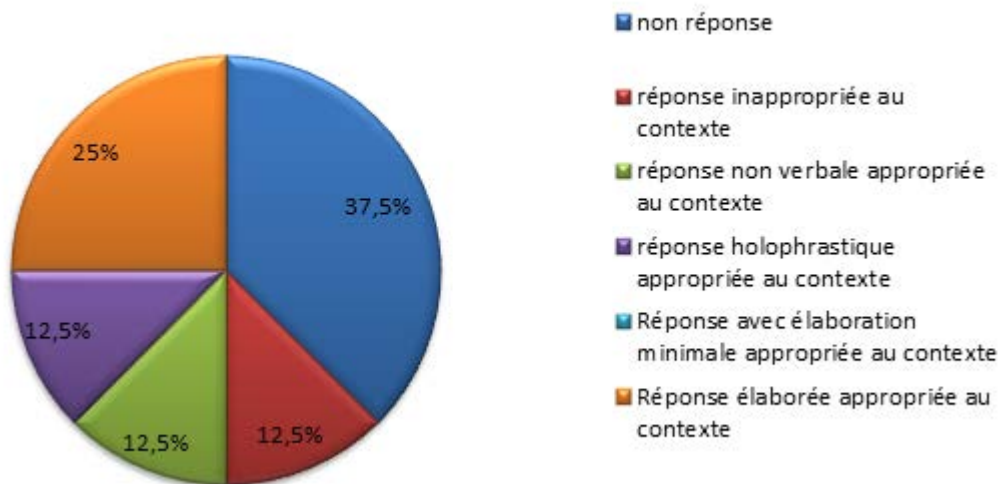
Tâche 3 : M.A. a obtenu un score de 29 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



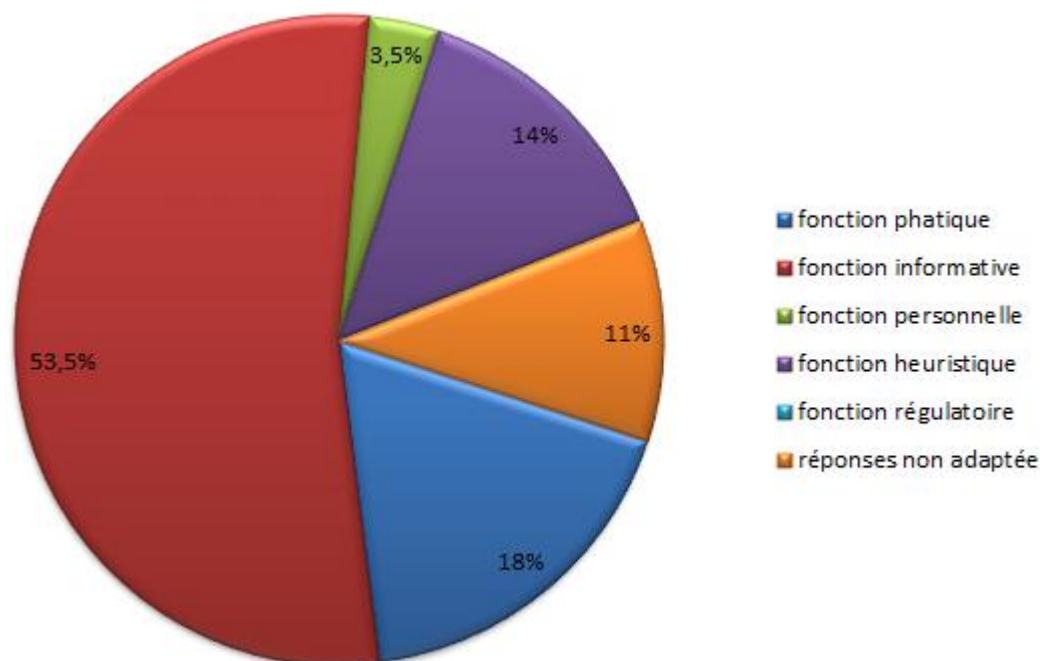
Tâche 4 : M.A. a obtenu un score de 16 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



Score total : M.A. a obtenu un score final de 99 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.

Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, M.A. s'est abstenue de répondre 5 fois, et a donné une seule fois une réponse uniquement non-verbale. Nous pouvons remarquer que seule la fonction régulatoire du langage n'est pas représentée, mais les fonctions phatique et heuristique sont développées. Son score peu élevé, malgré l'emploi de réponses élaborées dans toutes les tâches du test de SHULMAN, s'explique par un nombre important de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 9 sur l'ensemble du test, mais surtout par le fort pourcentage de réponses non adaptées. En revanche, comme nous l'avions déjà noté dans le jeu ou la conversation, M.A. utilise très peu le non-verbal pour répondre.

1.10. P.N.

P.N. est un garçon né au mois de mai 2005. Il est atteint d'une surdité moyenne, est appareillé et a un très bon gain prothétique. Il est suivi en orthophonie par le biais de l'Association pour Adultes et Jeunes Handicapés (APAJH) qui intervient au sein de son milieu scolaire, ainsi que par une orthophoniste en libérale. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique a été posé par le centre référent de Nice.

Lors de la passation, nous connaissons très bien P.N. puisque nous le voyons dans le cadre d'un de nos stages depuis le mois d'octobre.

1.10.1. Conversation et jeu semi-dirigé

P.N. est détendu puisque nous nous connaissons bien. Il nous interroge immédiatement pour savoir ce que nous allons faire. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir son personnage et nous en attribuer

un, tout en nous demandant si nous souhaitons le cheval : « avec le cheval peut-être ? ». Il demande ensuite s'il est possible que nous échangions deux de nos personnages. Puis il prend l'initiative du jeu en attribuant au père le rôle de surveiller les enfants qui jouent.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Dès le début du jeu, P.N. réalise un geste à fonction métalinguistique. En effet lors de notre devinette d'introduction « A ton avis, qu'est-ce qu'il y a là-dedans ? », il nous répond « un bus » avec un haussement d'épaules, qui montre que la réponse lui paraît évidente. Il emploie également des gestes redondants comme dans la tâche 4 du test de SHULMAN où en parallèle de son discours verbal « j'en ai un », il tapote avec le doigt sur son unique cube pour bien montrer qu'il n'en a qu'un. P.N. utilise également des gestes à fonction référentielle, et parmi eux : des gestes symboliques tels le « oui » ou le « non » de la tête qu'il emploie seul ou de manière redondante avec un « oui » ou un « non » verbal, des gestes déictiques, notamment pour exprimer un choix, qui sont associés ou non avec le discours, ou encore des gestes mimétiques comme dans la dernière tâche du test de SHULMAN où la réponse à l'item 7 s'accompagne d'un mime des actions « monter » et « descendre » avec ses doigts sur l'escalier qu'il vient de construire.

Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés chez P.N.

- le regard : Le contact visuel est présent. Il utilise notamment la fonction de refus, s'il n'est pas d'accord, il nous le signifie entre autre par le regard. Le regard de P.N. est très expressif.

- la mimique : P.N. est très souriant et a beaucoup d'expressions faciales qui laissent transparaître sa surprise, qui indiquent si l'activité lui plaît...

- la voix : P.N. a une voix d'intensité normale, il parle d'un rythme assez rapide. Nous avons remarqué qu'il changeait sa voix lorsqu'il faisait parler un personnage ; dans le jeu semi-dirigé par exemple, il prend une voix grave et augmente l'intensité lorsqu'il parle pour le « papa » et nous gronde lorsque notre personnage (un enfant) fait une bêtise. P.N. utilise la prosodie linguistique et émotionnelle, par exemple au début du jeu lorsqu'il se rend compte qu'il n'a pas tout à fait deviné ce qu'il y avait dans le sac il nous dit « je pensais que c'était un bus... mais non ! » en réalisant une intonation descendante sur le « mais non » ; ou encore, lors de l'item 7 de la tâche 1 du test de SHULMAN, il prononce « la météo ?! » avec une intonation marquant la surprise.

- le corps : La proxémie et la posture de P.N. sont adaptées.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : P.N. réalise spontanément des demandes de renseignements ou d'informations notamment dans le jeu semi-dirigé, nous demandant ce que sont tel ou tel accessoire, ou dans le test de SHULMAN en nous questionnant à la fin de la tâche 2 « Après on va faire quoi ? ». Il demande également des clarifications lorsqu'il n'a pas compris ou pas entendu. Mais il effectue aussi des demandes d'actions : « Je vois pas très clair, tu peux allumer ? ».

P.N. exprime ses goûts, ses envies de manière verbale ou non verbale ou des deux façons en pointant avec le doigt et désignant verbalement dans le même temps par exemple : « celui-là » en pointant la marionnette.

P.N. exprime aussi un refus, nous avons eu le droit à un « non » ferme lorsque nous avons proposé de ranger le jeu de playmobils pour passer à une autre activité.

- Régie de l'échange : P.N. engage la conversation, il respecte les tours de parole, intervient spontanément mais ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de chevauchement dans nos discours. P.N. peut introduire un thème nouveau et changer de thème mais il a du mal à respecter le thème proposé et dérive souvent très rapidement vers ce qu'il souhaite dire, même si cela n'est pas approprié à ce moment-là de la conversation.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont présentes et systématisées.

P.N. manifeste son incompréhension et essaie de reformuler ou d'expliquer lorsque nous ne le comprenons pas.

- Adaptation : P.N. emploie un registre courant de langue qui est adapté à l'interlocuteur et à la situation. Il n'emploie pas plusieurs registres de langue.

- Organisation de l'information : La règle de qualité est respectée, en revanche, P.N. ne donne pas toujours assez d'informations pour être compris. La cohésion grammaticale est correcte même si des erreurs de genre, lors d'emploi de pronoms subsistent. La cohésion lexicale n'est pas toujours maîtrisée. Nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos de P.N.

- **Versant réceptif de la pragmatique :**

Sur le versant réceptif, P.N. ne prend pas toujours en compte ce que nous disons et il peut continuer son discours sans tenir compte de notre question ou commentaire. De plus, il ne prend pas toujours en compte les informations que l'interlocuteur a besoin de connaître pour comprendre. Il peut, par exemple, parler d'une personne en donnant son prénom, mais sans donner plus d'informations, alors que nous ne connaissons pas la personne nommée.

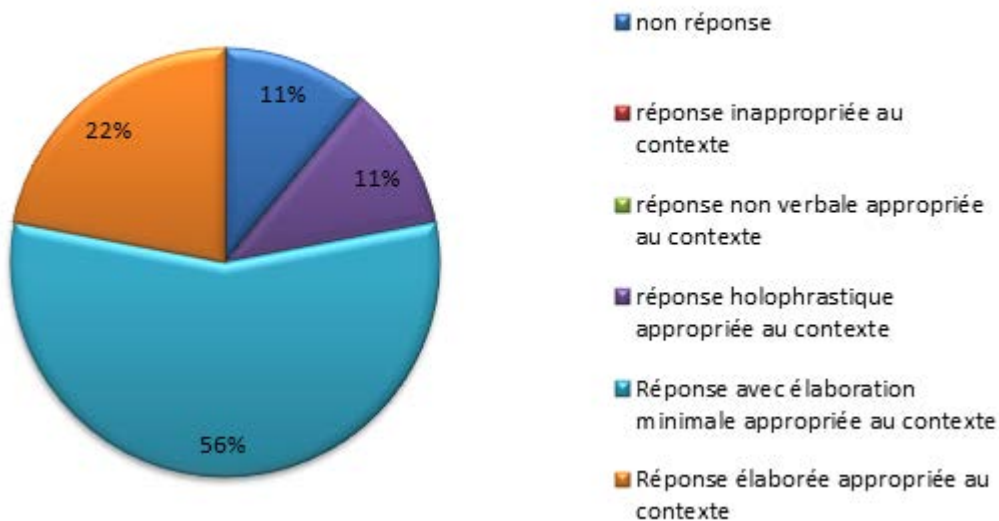
1.10.2. Test de SHULMAN

Les parents de P.N. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle B : cadre, profession libérale.

➤ **Résultats par tâche :**

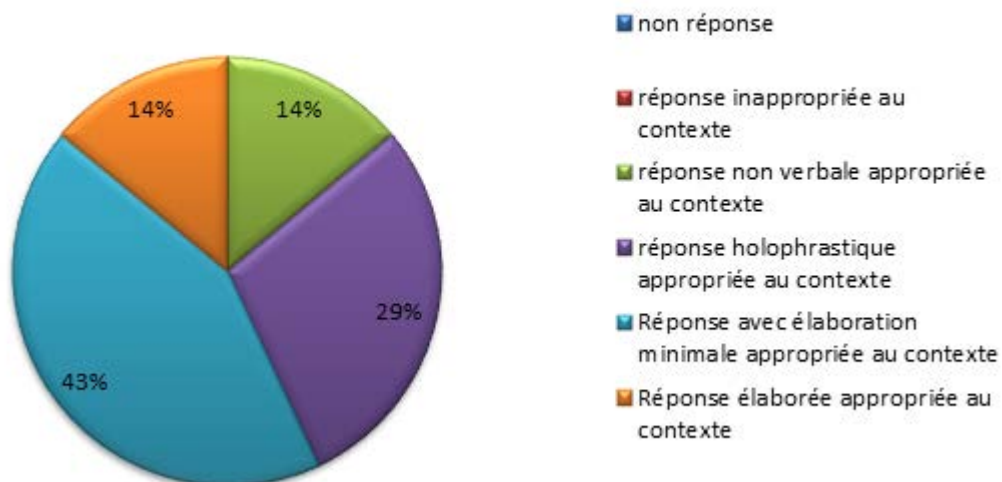
- Tâche 1 : P.N. a obtenu un score de 33 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



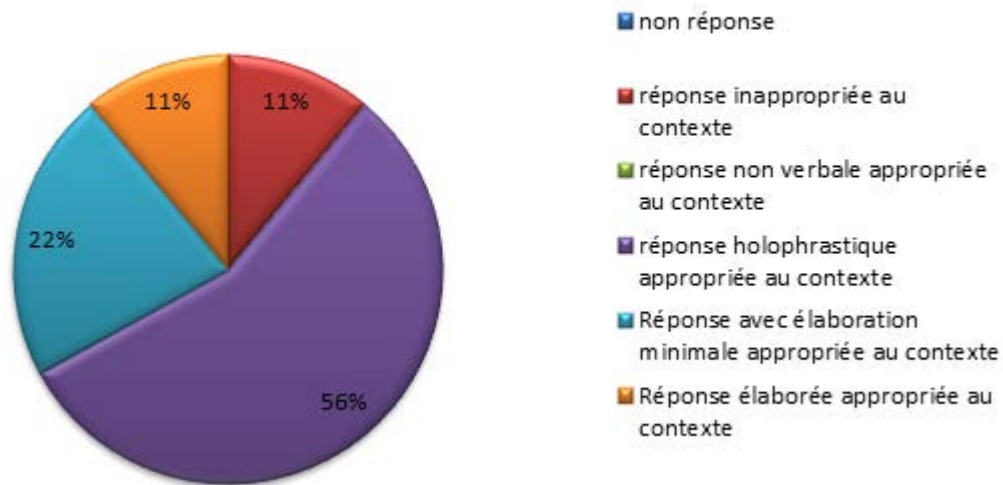
Tâche 2 : P.N. a obtenu un score de 25 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



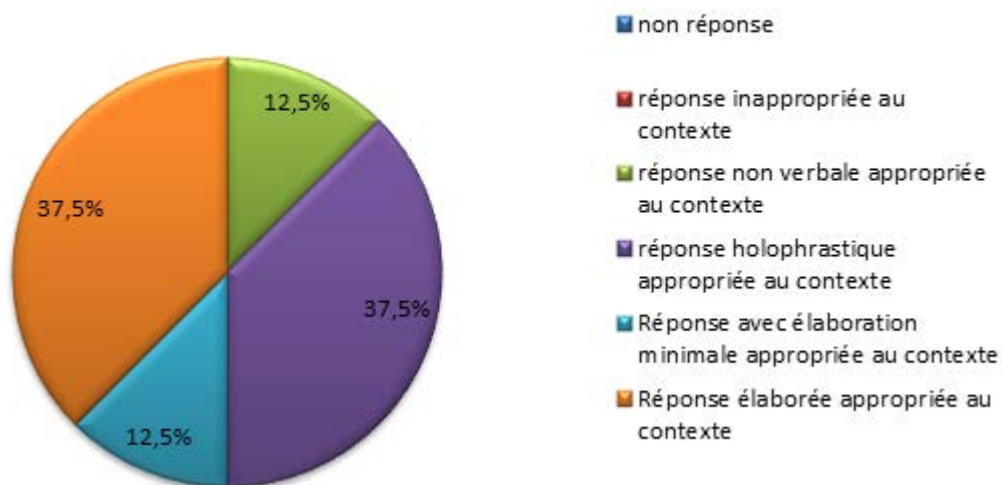
- Tâche 3 :P.N. a obtenu un score de 29 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



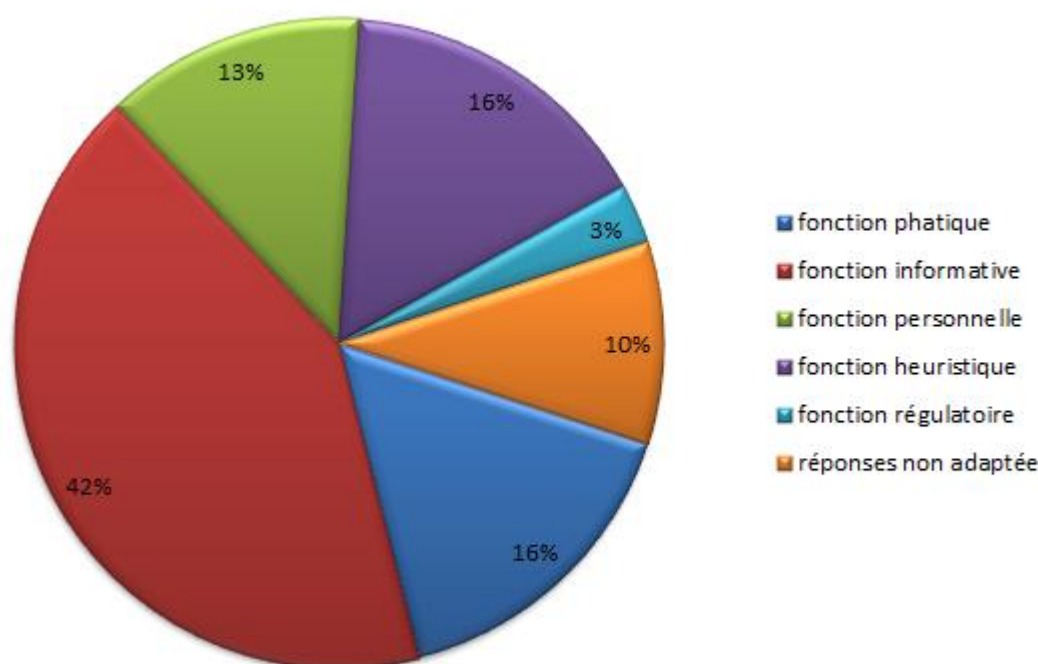
Tâche 4 :P.N. a obtenu un score de 30 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



Score total : Il a obtenu un score total de 117 ce qui situe S.N. entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, P.N. s'est abstenu de répondre une seule fois, et a donné 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que les pourcentages d'utilisation des fonctions du langage sont plus équilibrés et toutes les fonctions du langage possibles dans le test de SHULMAN sont représentées. Le score bas de P.N. sur le test peut s'expliquer par le pourcentage important de réponses inadaptées, ainsi que par le nombre de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 11 sur l'ensemble du test.

1.11. N.H.

N.H. est une petite fille née au mois de septembre 2006. Elle est adressée en orthophonie pour des troubles du langage oral en 2009 ; en 2012, les orthophonistes qui la prennent en charge posent le diagnostic de dysphasie sémantico-pragmatique.

Lors de la passation des tests, c'est la première fois que nous rencontrons N.H.

1.11.1. Conversation et jeu semi-dirigé

N.H., bien que souriante, paraît un peu intimidée. Elle est assise sur sa chaise, bras croisés sur le bureau, en attente de savoir ce que nous allons faire. Lorsque N.H. découvre les playmobils, elle est rassurée et nous confie aimer y jouer. N.H. a beaucoup hésité pour le choix de son personnage, elle avançait la main puis la reculait. Elle n'a pas choisi de personnage pour nous, et nous a demandé lequel nous voulions.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : N.H utilise peu de gestes, nous n'avons observé que des gestes à fonction référentielle, notamment des gestes symboliques, tel le hochement de tête ou le « non » de la tête mais ils sont la plupart du temps, redondants au discours. N.H. utilise également le pointage, notamment pour désigner la marionnette qu'elle veut ou le dessin qu'elle préfère. Elle a également mimé l'action de « monter » sur l'escalier qu'elle avait construit dans la dernière tâche du test de SHULMAN, et nous a représenté à l'aide de ses mains ses escaliers, tout en commentant « ils sont comme ça, comme ça et comme ça ».

- le regard : Le contact visuel est présent, mais elle nous regarde dans les moments de silence ou lorsque nous parlons. Lorsqu'elle s'adresse à nous, N.H. ne nous regarde jamais, que ce soit en conversation spontanée, dans le jeu ou dans le test de SHULMAN. Soit ses yeux sont baissés sur la table, soit son regard dévie totalement vers un autre endroit du bureau.

- la mimique : N.H. est une petite fille souriante, son visage est expressif. Cependant elle n'a pas toujours des expressions faciales adaptées à son discours verbal. Par exemple, lors de l'item 6 de la première tâche du test de SHULMAN, H.N. répond assez sèchement « non » à la question « veux-tu savoir quelle est mon émission préférée » mais fait ensuite un grand sourire. De plus, nous avons observé des grimaces, des expressions faciales inhabituelles lors de moment de silence ou entre les différentes épreuves. N.H. tord sa bouche, écarquille les yeux, rentre sa lèvre supérieure... N.H. a également un petit tic, elle mouille ses lèvres avec sa langue.

- la voix : N.H. a une voix aiguë de faible intensité. Son débit de parole est normal. Les vocalisations sont liées à la situation de communication. La prosodie linguistique et émotionnelle est présente, par exemple lorsqu'elle a vu le bébé playmobil, elle s'est exclamée « ho le bébé, il est trop mignon ! ». L'intonation est montante sur les interrogations.

- le corps : La proxémie est appropriée, en revanche en ce qui concerne la posture et le tonus, N.H. a une posture d'abattement, la tête fléchie, les épaules un peu tombantes. Elle est souvent appuyée les bras croisés sur le bureau.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : En ce qui concerne les demandes, N.H. fait des demandes de renseignements, d'information de manière spontanée, comme dans le jeu semi-dirigé où elle nous interroge sur les couchettes du camping-car par la formule « c'est quoi ça ? ». N.H. pose des questions pour clarifier un propos qu'elle n'a pas compris, par exemple dans l'item 1 de la dernière tâche du test de SHULMAN, N.H. a demandé : « c'est quoi un joruf ? ». Cependant, elle n'a pas demandé les crayons dans l'épreuve du dessin et est restée silencieuse dans l'attente.

N.H. exprime ses goûts, elle nous a confié beaucoup aimer les playmobils, et le lait de chèvre. Elle peut également exprimer un refus.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de paroles, N.H. prend l'initiative de la conversation, elle intervient spontanément, elle respecte son tour de parole et ne nous interrompt pas. Cependant il y a eu quelques chevauchements dans nos propos.

N.H. sélectionne et introduit des thèmes de discussion. Cependant elle a du mal à respecter un thème donné, et passe souvent « du coq à l'âne » ; ses propos ne sont pas toujours à propos dans la conversation.

Les routines conversationnelles sont acquises, N.H. est une petite fille très polie.

N.H. manifeste son incompréhension et demande des clarifications. En revanche elle ne parvient pas encore à reformuler ses propos lorsqu'elle est elle-même incomprise. N.H. ne répare pas les interruptions d'échange, elle laisse le silence s'installer.

- Adaptation : Le registre de langue utilisé est le registre courant, il est adapté à l'interlocuteur, en revanche ses réponses ne sont pas toujours adaptées à la situation. Par exemple, dans la troisième tâche du test de SHULMAN (épreuve de la conversation au téléphone), au début de l'épreuve, elle décroche et dit « oui, qu'est-ce qu'il y a ? » d'un ton sec. Cette réponse nous a d'autant plus surprise qu'ensuite N.H. a repris une voix douce et a souri.

N.H. n'utilise qu'un seul registre de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE ne sont pas respectées, N.H. ne donne pas toujours la quantité d'information nécessaire à une bonne compréhension de son interlocuteur. En outre, elle peut tenir des propos qui n'ont absolument aucun sens. Par exemple, lors de l'item 4 de la tâche 3 du test de SHULMAN, lorsque nous disons « devine quoi ? », ne sachant pas quoi répondre elle commence par répéter la phrase « moi je devine que... » puis ajoute « moi... un chapeau de chenille ». Ses propos sont incohérents. Les autres enfants en difficulté sur cet item se sont abstenus de répondre, N.H. nous fournit une réponse qui n'a pas de sens.

La cohésion grammaticale est présente dans les propos de N.H., elle utilise des connecteurs logiques et temporels appropriés. En revanche, la cohésion lexicale n'est pas présente. Et nous avons pu observer des contradictions dans ses propos.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

N.H. ne tient pas toujours compte de nos remarques, questions ou commentaires et peut continuer à parler comme si nous n'avions rien dit. Elle n'est pas assez informative dans ses propos et ne prend pas en compte les connaissances (ou ignorances) de son interlocuteur.

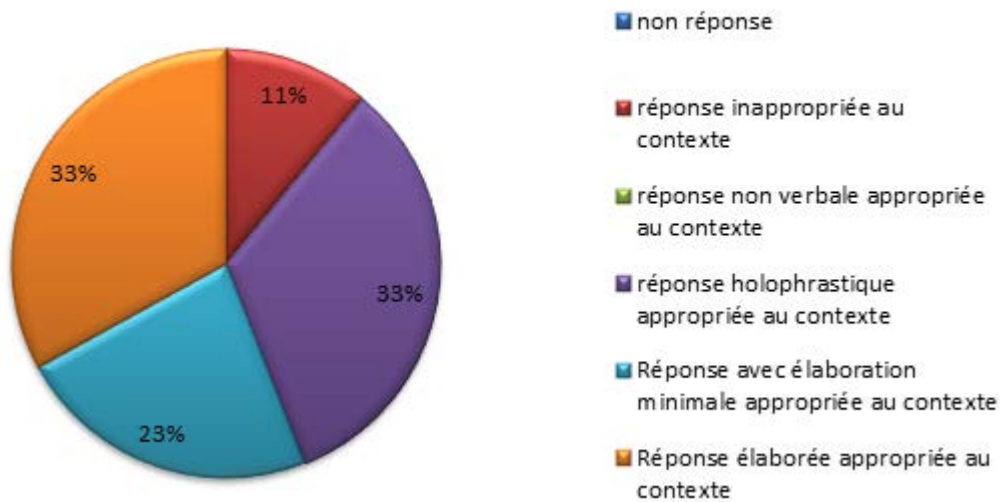
1.11.2. Test de SHULMAN

Les parents de N.H. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

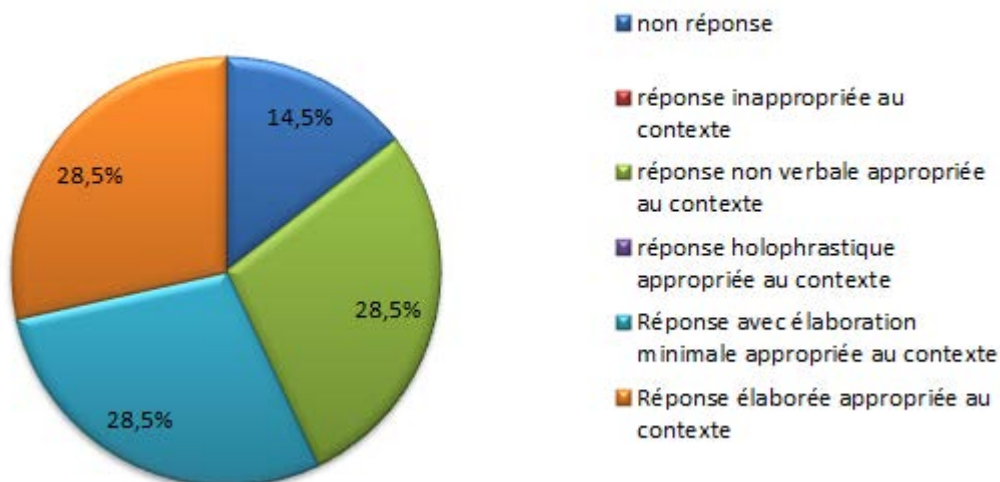
- Tâche 1 : N.H. a obtenu un score de 33 ce qui la situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



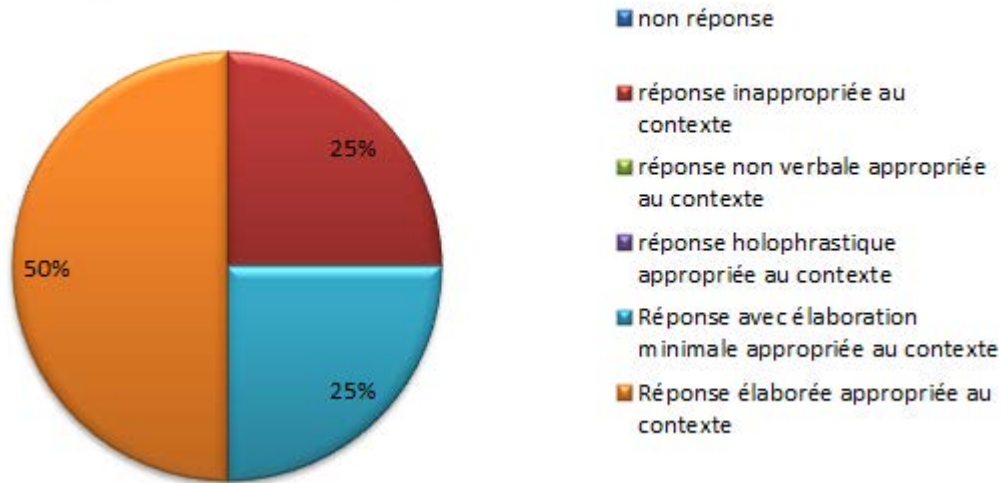
- Tâche 2 : N.H. a obtenu un score de 22 ce qui la situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



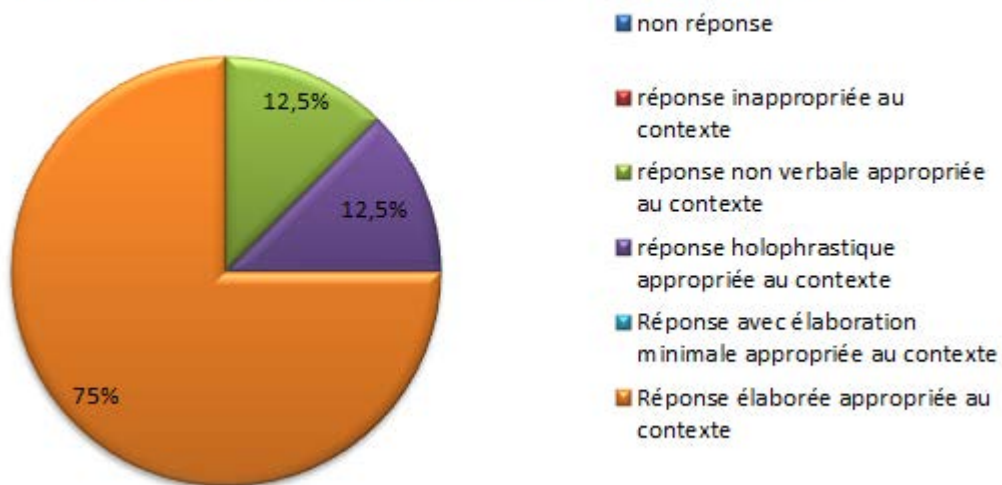
- Tâche 3 : N.H. a obtenu un score de 25 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



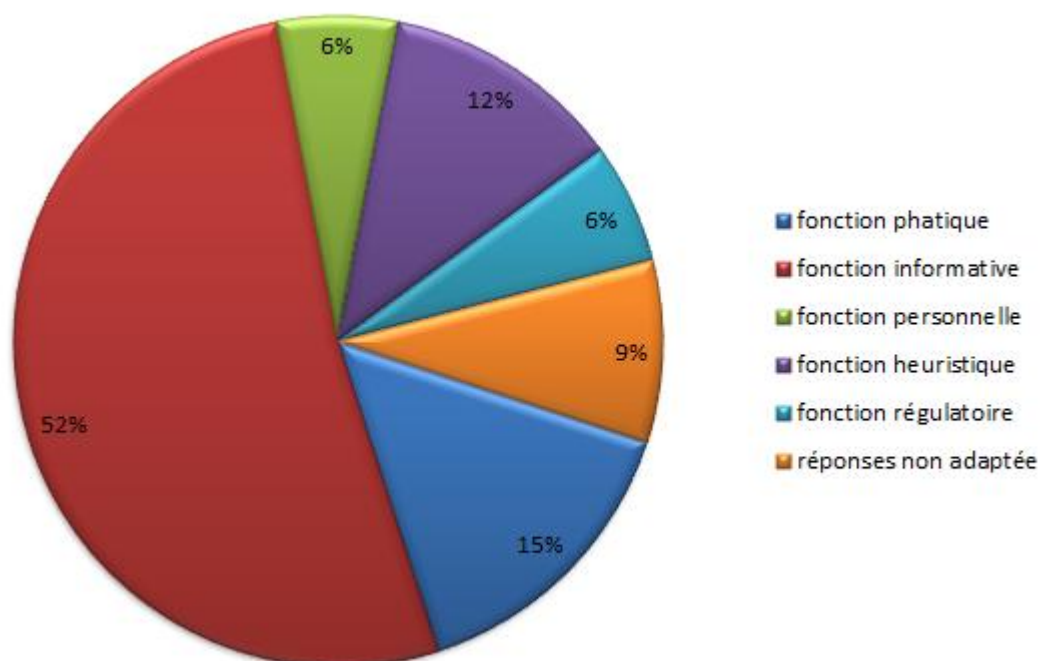
- Tâche 4 : N.H. a obtenu un score de 35 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : N.H. a obtenu un score total de 115, ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, N.H. s'est abstenue de répondre 1 fois, et a donné 3 fois des réponses uniquement non-verbales. Le score élevé de N.H. peut s'expliquer par le fait qu'elle donne énormément de réponses élaborées, et dans le même temps elle utilise peu le non-verbal, et les réponses holophrastiques. Nous avons dénombré seulement 4 réponses holophrastiques sur l'ensemble du test ce qui est peu. Néanmoins ces bons résultats sont à nuancer compte tenu du pourcentage de réponses non adaptées.

1.12. R.E.

R.E. est un garçon né au mois de septembre 2006. Adressé d'abord pour un retard de langage oral, il est maintenant suivi en orthophonie pour le langage oral, mais aussi pour le langage écrit afin de l'aider à entrer dans la lecture.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons R.E.

1.12.1. Conversation et jeu semi-dirigé

R.E. est tout de suite très à l'aise. C'est un enfant bavard, souriant et très vif. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, R.E. peut choisir un personnage et peut nous en attribuer un. Avant même la distribution des personnages, R.E. avait commencé son histoire en alignant les chevaux : « je les mets en ligne, ils vont faire la course ».

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : R.E. utilise des gestes, le plus souvent ceux-ci sont redondants avec son discours. Il utilise des gestes à fonction référentielle ; parmi eux les gestes symboliques du « oui », « non », mais aussi les gestes déictiques de pointage. Par exemple, R.E. a pointé une marionnette en disant « lui, il fait un peu peur ». Les déictiques lui permettent également de faire part de ses choix, par exemple le choix du téléphone dans la tâche 2 du test de SHULMAN. R.E. utilise également le mime, notamment lorsqu'il ne trouve pas un mot ou pour illustrer ses propos. Dans la discussion entre la tâche 2 et la tâche 3 du test de SHULMAN, nous avons reparlé de son émission préférée : South Park. R.E. nous a confié qu'il y avait beaucoup de gros mots mais qu'il ne les écoutait pas. Nous lui demandons alors comment il fait pour ne pas les écouter, il nous a répondu « je fais comme ça ! » et il a placé ses mains sur ses oreilles !

R.E. utilise également des gestes à fonction métalinguistique, notamment des gestes à fonction de commentaire. Par exemple, lorsqu'il ne sait pas, nous avons le droit à une petite moue et un haussement d'épaule.

- le regard : Le contact visuel est présent. Le regard de R.E. est très expressif : l'étonnement est très visible dans ses yeux. Le regard est utilisé conjointement à la communication verbale. R.E. se sert notamment de la fonction d'accord du regard, nous jetant des coups d'œil afin de vérifier, par exemple, si ses dessins sont « justes ». Il cherche à intercepter notre regard lorsqu'il veut nous poser une question.

- la mimique : R.E. a une mimique très riche et très expressive. Il est toujours souriant. Lorsqu'il ne sait pas, il peut faire une petite moue avec sa lèvre inférieure qu'il sort un peu et il accompagne cette expression faciale d'un haussement d'épaule. Lors de la tâche 4 du test de SHULMAN, quand nous lui avons dit le logatome « joruf », il a accompagné sa demande de clarification d'un plissement d'yeux et d'un froncement de sourcils.

- la voix : La voix de R.E. a une intensité normale, le débit est un peu rapide mais correspond à son attitude générale. Les vocalisations sont liées à la situation de communication. R.E. utilise la prosodie linguistique et émotionnelle.

- le corps : La proxémie et la posture sont adéquates, même si R.E. gigote un peu sur sa chaise.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : R.E. effectue des demandes de toutes sortes. Lorsque nous sortions les playmobils pour le jeu semi-dirigé, il a spontanément demandé « pourquoi il y a une échelle ? », il ose poser des questions pour avoir des renseignements supplémentaires ou entretenir la conversation. Il n'hésite pas non plus à demander de l'aide, une permission, ou effectuer des demandes d'action, par exemple dans le jeu semi-dirigé, il voulait qu'un enfant tienne le bébé par la main et nous a demandé : « Est-ce qu'on peut l'accrocher ? Comment on fait ? ». Les demandes de clarification sont également présentes dans ses propos, notamment dans le test de SHULMAN à la tâche 4, à l'item 1 il répond « de quoi ? » ; ou encore lors de la tâche 2, quand nous lui demandons de dessiner une balle, il nous rétorque : « un ballon ? » afin d'être sûr d'avoir bien compris.

R.E. exprime ses goûts, ses choix, ses émotions, de manière verbale ou non verbale. Il utilise souvent le pointage associé à un énoncé verbal pour indiquer ses préférences, lors du choix du téléphone, de la

marionnette ou encore des personnages dans le jeu semi-dirigé. Cependant lors de la tâche 2, il a beaucoup de mal à faire un choix entre les dessins, il nous a d'abord pointé un dessin puis a rajouté « et lui et lui (en pointant l'un après l'autre les deux dessins restants), les trois j'aime, je préfère ». R.E. peut aussi exprimer ce qu'il ressent, par exemple la peur que lui inspire une de nos marionnettes « Lui, il fait un peu peur » ou encore lorsqu'il trouve une épreuve facile « la croix elle est facile à faire ». Nous n'avons pas observé de protestation ou d'expression de refus de la part de R.E.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, R.E. débute spontanément la conversation, il respecte son tour de parole, relance la conversation par des commentaires ou des questions. Il ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

R.E. sélectionne et introduit un thème de conversation, il respecte le thème proposé mais sait aussi amener un nouveau thème en lien avec le précédent.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont présentes.

R.E. manifeste son incompréhension et est capable de formuler une demande de clarification. Il commence également à reformuler ses propos lorsqu'il n'est pas compris.

- Adaptation : R.E. utilise un registre de langue courant qui est adapté à la situation et l'interlocuteur. Il n'utilise pas plusieurs registres de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de qualité et de quantité sont respectées. Les cohésions lexicales et grammaticales sont présentes. Nous avons noté des contradictions dans son propos notamment lors de la tâche 2 du test de SHULMAN où il nous dit préférer tour à tour chacun des dessins avant de dire « j'aime les trois ».

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de troubles sur le versant réceptif de la pragmatique.

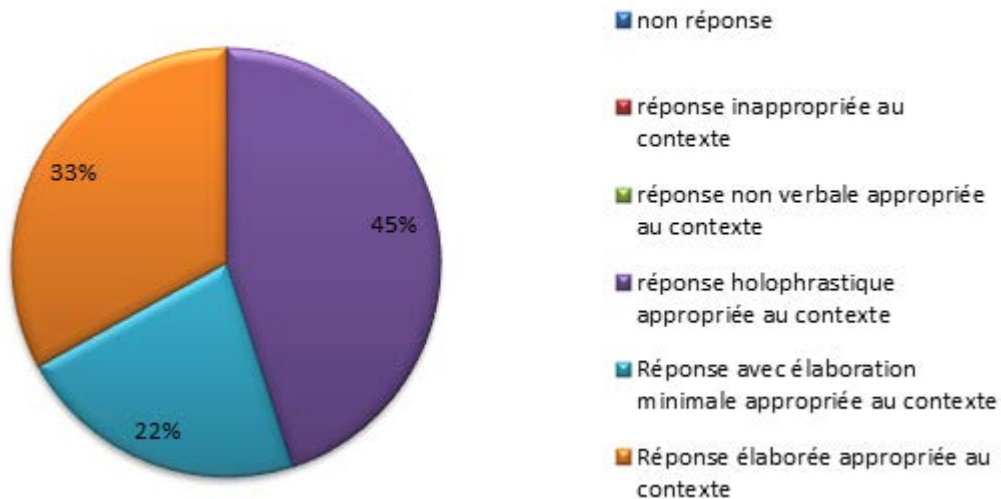
1.12.2. Test de SHULMAN

Les parents de R.E. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

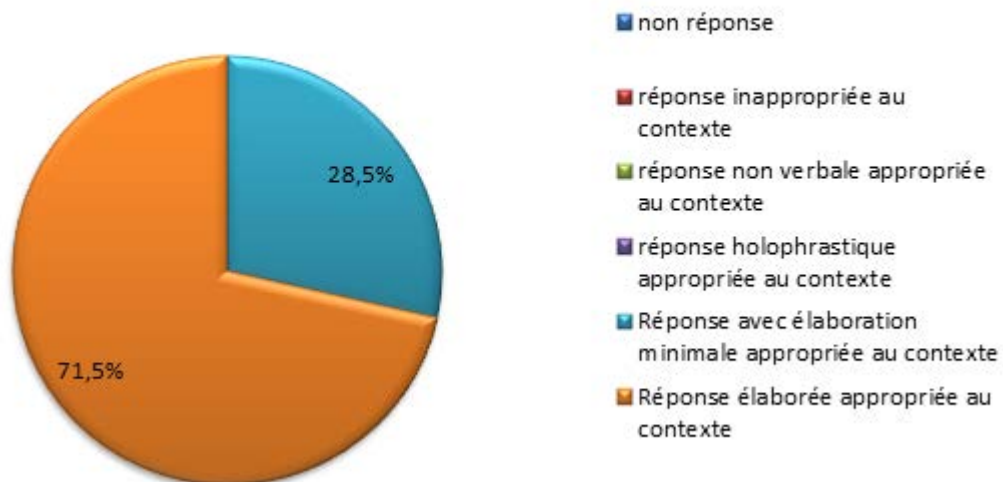
- Tâche 1 : R.E. a obtenu un score de 35 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



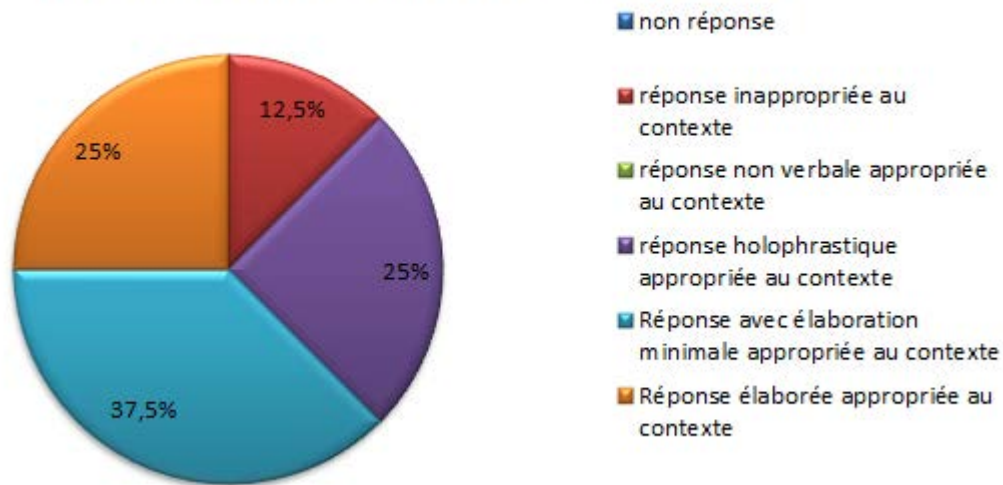
- Tâche 2 : R.E. a obtenu un score de 28 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



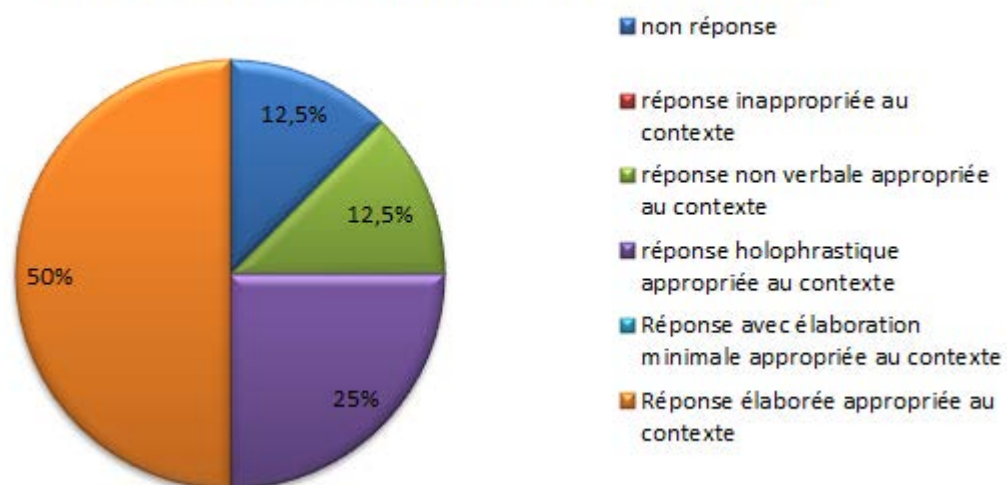
- Tâche 3 : R.E. a obtenu un score de 29 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



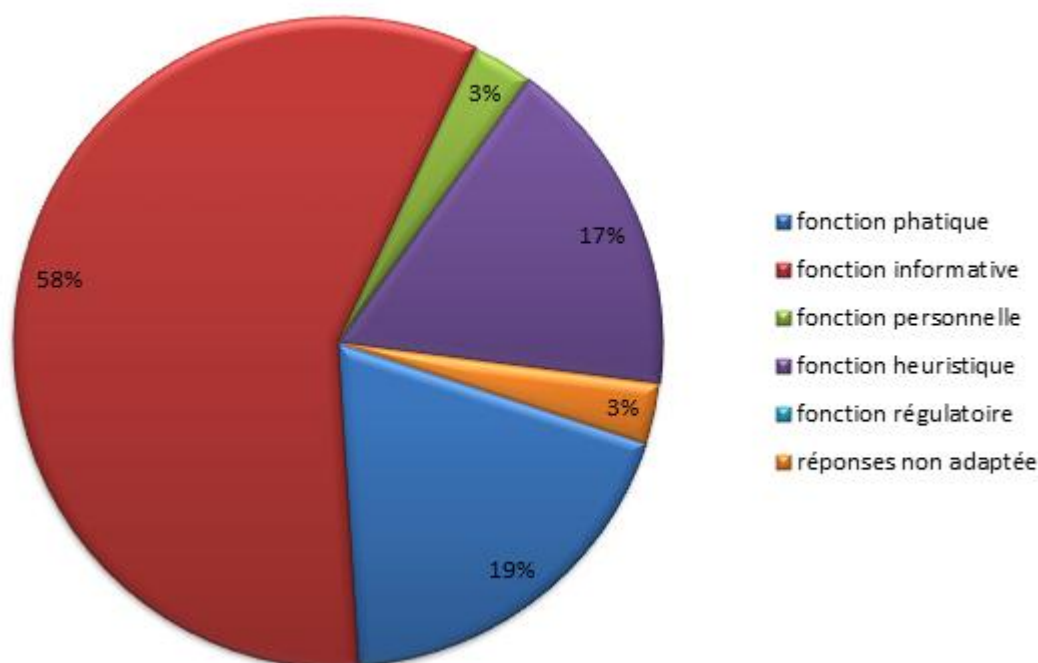
- Tâche 4 : R.E. a obtenu un score de 28 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : R.E. a obtenu un score total de 120 ce qui le situe au-dessus de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, R.E. s'est abstenu de répondre une seule fois, et a donné une seule fois une réponse uniquement non-verbale. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. Il est intéressant de noter que bien que son score soit très élevé, R.E. a tout de même donné des réponses non adaptées. Son score élevé s'explique par le fait que, malgré un nombre important de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 8 sur l'ensemble du test, R.E. donne également énormément de réponses élaborées et très peu de réponses non-verbales. Nous pouvons constater que R.E. n'utilise pas la fonction régulatoire du langage dans le test de SHULMAN, en revanche la fonction heuristique est assez développée ce qui correspond à ce que nous avons observé durant le jeu semi-dirigé et la conversation.

1.13. Y.E.

Y.E. est un garçon né au mois de juin 2005. Il est suivi en orthophonie depuis plusieurs années, d'abord pour du langage oral et maintenant pour du langage oral et du langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons Y.E.

1.13.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Y.E. reste assez introverti pendant toute la passation des tests. A la fin de notre entrevue il a avoué à son orthophoniste ne pas avoir aimé et préférer faire « des dictées ». Le malaise d'Y.E. était visible, puisqu'il a été en retrait pendant toute la passation. Lors du jeu semi-dirigé il a tout de même pu choisir un personnage et nous en attribuer un mais uniquement de manière non verbale. Il n'a pas pris l'initiative du jeu et même

une fois que nous avons commencé le jeu en mettant en action un personnage, Y.E. est resté immobile sur sa chaise, comme perdu et ne sachant pas quoi faire. Nous avons alors commencé à lui poser des questions pour savoir où l'histoire pouvait se passer, qu'est-ce que l'on peut faire quand on est en vacances...

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Y.E. n'étant pas à l'aise, il a beaucoup utilisé les gestes pour communiquer. R.E. a employé notamment des gestes à fonction référentielle dont les gestes symboliques de la tête signifiant « oui » et « non » ; mais également des gestes déictiques pour désigner le choix de son personnage et m'indiquer celui qu'il nous a attribué ou encore pour montrer le dessin qu'il préfère lors de la tâche 2 du test de SCHULMAN. Y.E. a préféré se lever et aller chercher lui-même les crayons ou attraper les blocs en se penchant sur le bureau plutôt que nous les demander. Nous n'avons pas vu l'emploi de gestes mimétiques ou de gestes à fonction communicationnelle ou métalinguistique. Le geste chez Y.E. remplace le discours verbal mais ne vient pas en complément de ce dernier. Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés.

- le regard : Le contact visuel est présent tout au long de l'entretien, Y.E. nous regarde quand il parle et lorsque nous parlons également. Son regard est expressif et nous avons pu voir énormément d'inquiétude tout au long de la passation. Lors des épreuves, Y.E. cherchait par son regard à voir si ce qu'il faisait convenait.

- la mimique : R.E. n'a pas montré différentes expressions faciales, il avait un visage un peu figé qui exprimait une réelle incompréhension de ce que l'on attendait de lui. Son malaise était également visible par un léger tic de morsure de sa lèvre inférieure.

- la voix : R.E. a une voix de faible intensité. Son débit est normal. Sa voix est monotone et il n'utilise presque pas la prosodie linguistique, seules les questions ont une légère intonation montante. Le fait qu'il ait été mal à l'aise s'est peut-être traduit dans cette voix monotone. Nous n'avons pas pensé à interroger l'orthophoniste sur la prosodie habituelle de R.E.

- le corps : La proxémie et la posture d'Y.E. sont adéquates, même s'il est légèrement en retrait.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Y.E. n'effectue presque aucune demande, il nous a interrogée une seule fois dans le jeu semi-dirigé pour savoir ce qu'était un des accessoires. Dans le test de SHULMAN, Y.E. n'a posé aucune question, par exemple il n'a pas demandé de clarification sur lorsque nous lui avons dit le logatome « joruf ». Y.E. est cependant capable de nous interpeller lorsqu'il a fini une activité, par exemple lors de l'item 7 de la tâche 3 du test de SHULMAN il nous a signifié qu'il avait fini par le mot « terminé ». Nous remarquons toutefois qu'il utilise non une phrase mais un terme seul.

Y.E. a pu exprimer ses goûts, notamment ses préférences, mais il l'a toujours fait de manière non verbale durant la passation. Une fois que la caméra a été arrêtée et qu'il discutait avec son orthophoniste il a pu dire verbalement que ça ne lui avait pas plu et qu'il préférerait le travail réalisé habituellement. Cependant, lors de la passation il n'a pas exprimé de refus, bien que ses nombreuses absences de réponses puissent témoigner d'un refus passif.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, Y.E. ne prend pas l'initiative de débiter la conversation, il n'intervient pas spontanément. Il respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos. Il ne maintient pas la conversation et ne pose pas de questions pour la relancer. Y.E. se contente de répondre.

Y.E. n'introduit pas de thème de conversation, ne change pas de sujet mais respecte celui proposé.

Les salutations et les formules de politesse sont connues et utilisées par Y.E.

Y.E. ne manifeste pas son incompréhension et ne demande pas de clarification. Nous n'avons pas pu observer de situation lui demandant de reformuler ses propos. Y.E. ne répare pas les interruptions d'échange.

- Adaptation : Y.E. utilise un registre de langue courant, adapté à l'interlocuteur et à la situation. Il ne change pas de registre de langue.

- Organisation de l'information : Les maxims conversationnelles de GRICE sont respectées même si la quantité d'informations données par Y.E. correspond au strict minimum pour être compris. Il ne développe pas ses propos.

Les cohésions grammaticales et lexicales sont présentes et nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos d'Y.E.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de difficultés sur le versant réceptif de la pragmatique.

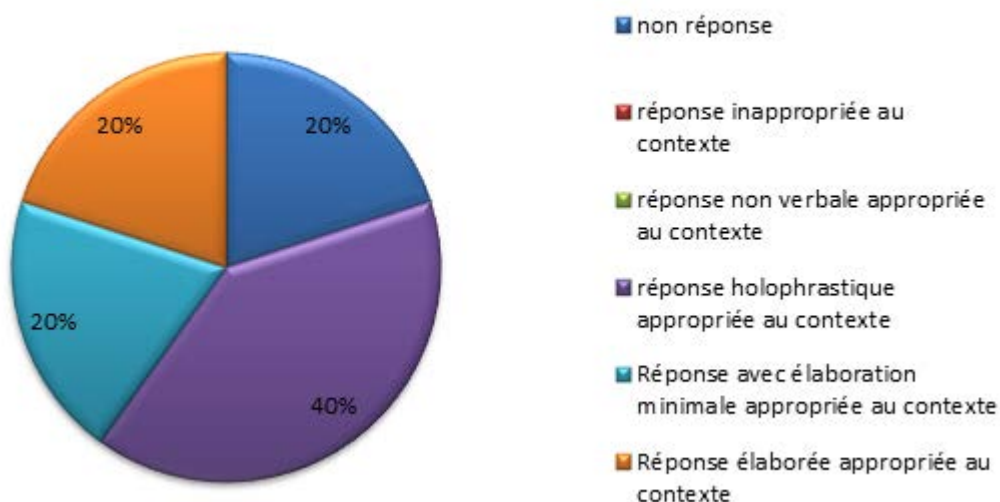
1.13.2. Test de SHULMAN

Les parents de Y.E. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

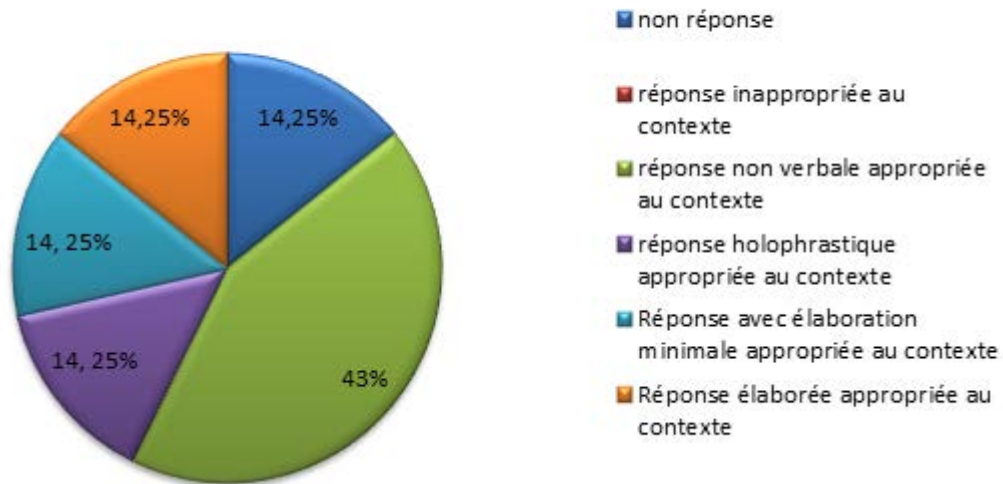
- Tâche 1 : Y.E. a obtenu un score de 30 ce qui le situe à -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



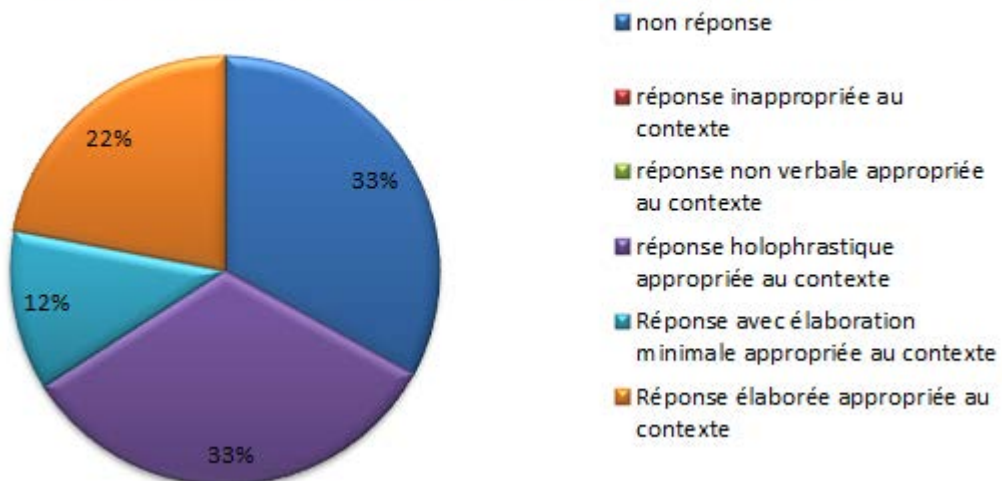
Tâche 2 : Y.E. a obtenu un score de 18 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



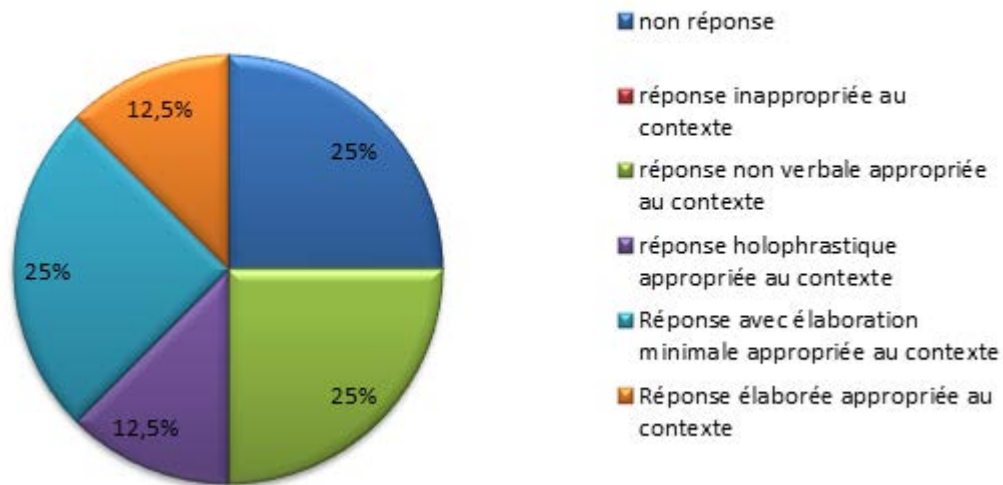
Tâche 3 : Y.E. a obtenu un score de 23 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3

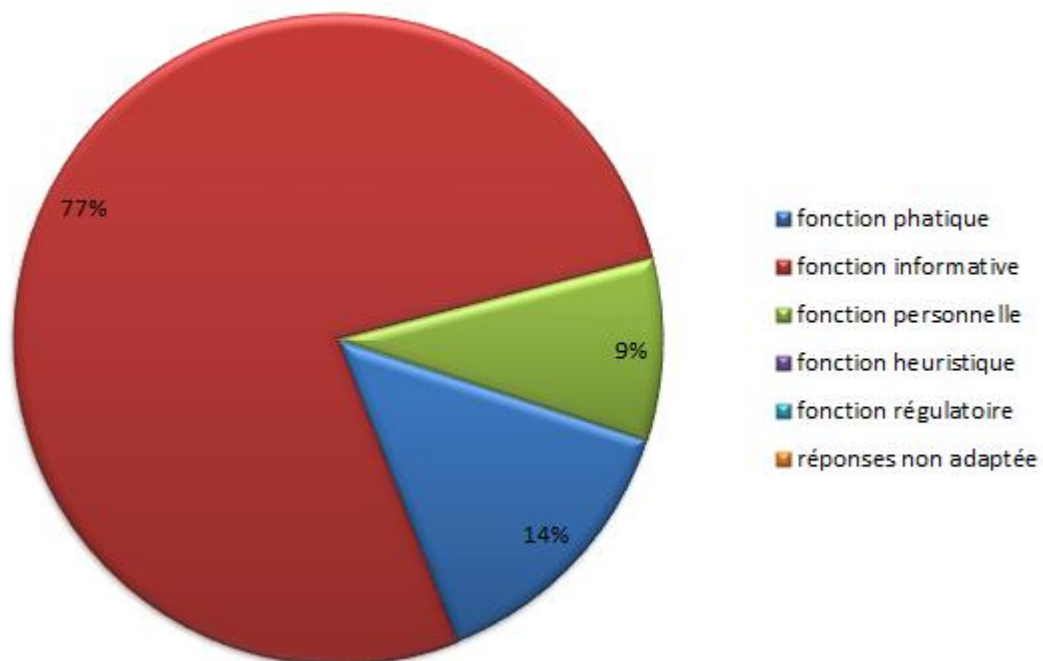


Tâche 4 : Y.E. a obtenu un score de 20 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total :** Y.E. a obtenu un score total de 91 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.
- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :**



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, Y.E. s'est abstenu de répondre 8 fois, et a donné 5 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées, la fonction heuristique et la fonction régulatoire n'étant pas du tout utilisées dans le test de SHULMAN. Il est intéressant de noter que malgré un score total bas, Y.E. n'a fourni aucune réponse non adaptée. Son score est peu élevé par rapport à

la moyenne des enfants de son âge, cela s'explique par ses nombreuses absences de réponse ; de plus lorsqu'il répond c'est souvent de manière holophrastique, nous avons dénombré 9 réponses de ce type sur l'ensemble du test.

1.14. F.O.

F.O. est un petit garçon né au mois de novembre 2008. Il a été adressé en orthophonie à l'âge de 3ans car il n'avait presque pas de langage. Il est pris en charge pour un retard de langage et de parole.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons F.O.

1.14.1. Conversation et jeu semi-dirigé

F.O. est un petit peu timide mais le jeu semi-dirigé le met tout de suite plus à l'aise. F.O. a pu choisir un personnage et nous en attribuer un. Lorsque nous lui demandons de raconter l'histoire, il est d'abord un peu hésitant mais choisit le seau et décide que la petite fille va faire un château de sable.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : F.O. utilise des gestes à fonction référentielle : les gestes symboliques du « oui » et du « non » et les gestes déictiques de pointage notamment lorsqu'il veut désigner la marionnette ou le téléphone de son choix. Dans la majorité des cas, ces gestes sont employés de manière redondante par rapport au discours. Nous avons noté que lors du geste symbolique du « non », il n'y a pas que la tête de F.O. qui bouge de gauche à droite mais également tout son buste, c'est un « non » corporel qui s'associe au « non » verbal.

F.O. utilise également des gestes à fonction métalinguistique et notamment des gestes à fonction de commentaire, par exemple lors de la tâche 4 du test de SCHULMAN, à l'item 5, en même temps qu'il nous informe n'avoir qu'un cube, il tourne la paume des mains vers le ciel et fait un haussement d'épaule en signe d'impuissance.

- le regard : Le contact visuel est présent, et son regard est expressif. F.O. se sert de la fonction d'appel du regard et cherche le nôtre avant de parler pour être sûr que nous l'écoutons.

- la mimique : F.O. est un petit garçon très souriant. Il peut prendre un air très sérieux par exemple quand il reproduit les dessins ou essaie de construire l'escalier, on voit alors la concentration sur son visage. Mais ses expressions faciales laissent aussi transparaître sa joie, comme lorsqu'il découvre les marionnettes.

- la voix : F.O. a une voix d'intensité faible. Son débit est normal. Il utilise la prosodie linguistique et émotionnelle comme par exemple lorsqu'il déballe les playmobils et tombe sur un personnage, il s'exclame « oh ! un monsieur ! ». F.O. se sert également de sa voix pour faire les bruitages pendant le jeu semi-dirigé, il a, par exemple, fait le bruit du cheval qui avance mais a également prononcé les phrases du personnage sur le cheval « hiha, au galop ! ».

- le corps : La proxémie et la posture de F.O. sont adaptées, même si pour m'aider à ranger les playmobils, il est obligé de se mettre à genou sur sa chaise afin d'être assez grand pour pouvoir les placer dans le camping-car.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : F.O. réalise des demandes d'action, des demandes de renseignement ou d'information mais également des demandes d'aides. Par exemple dans le jeu, il n'arrive pas à faire tenir le seau par la petite fille, il nous a alors dit « hé ! j'arrive pas à le mettre » puis nous a tendu les deux éléments afin que nous le fassions pour lui. Cette demande, bien que non formulée en « peux-tu le faire pour moi », était tout aussi compréhensible avec ses deux bras tendus vers nous. F.O. fait également des demandes de clarification, par exemple dans la quatrième tâche du test de SHULMAN il nous a dit « Ben j'arrive pas c'est quoi un joruf ? ».

F.O. peut exprimer ses goûts, ses émotions. Ses choix sont souvent exprimés en même temps par le geste et par le discours.

F.O. peut également protester, par exemple lorsque nous écrivions son nom sur son dossier, il nous a fait remarquer « mais il est pas là le i ! » Nous lui répondons que c'est un « l », il rétorque alors « mais il manque la petite barre ». Il nous a confié ensuite qu'il écrivait son prénom avec son maître à l'école.

- Régie de l'échange : F.O. débute la conversation, il l'entretient et la relance soit en ajoutant des informations soit en posant des questions. Il respecte les tours de parole, ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

F.O. peut introduire un thème de conversation, respecter le thème ou amener un changement de thème en lien avec le précédent. Par exemple, nous lui avons demandé entre les deux premières tâches de SHULMAN, s'il y avait des marionnettes dans son école. Après nous avoir répondu, il a ajouté « Et mon maître comment s'appelle Marc ». Il nous donnait des informations supplémentaires sur son école et changeait donc le thème mais le lien était cohérent.

F.O. maîtrise et utilise les formules de politesse et les salutations.

Il manifeste son incompréhension en posant des questions afin d'obtenir des clarifications, cependant il ne parvient pas encore à reformuler ses propos lorsque lui-même n'est pas compris. Lorsque c'est arrivé dans la conversation, il est resté face à nous sans rien dire, puis a répété ce qu'il avait dit auparavant.

- Adaptation : F.O. utilise un registre de langue courant qui est adapté à l'interlocuteur et à la situation de communication. Il ne change pas de registre de langue.

- Organisation de l'information : F.O. respecte les maximes conversationnelles de qualité et de quantité, cependant de temps à autre il ne tient pas compte de ce que nous disons et poursuit ses propos et peut donc répondre totalement à côté. En ce qui concerne la cohésion, la cohésion grammaticale est présente mais certaines erreurs de pronoms subsistent encore. La cohésion lexicale est présente.

Nous n'avons pas noté de contradiction dans son propos.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

F.O. ne prend pas toujours en considération ce que dit son interlocuteur, ce qui l'amène parfois à produire des phrases qui n'ont pas de sens en contexte.

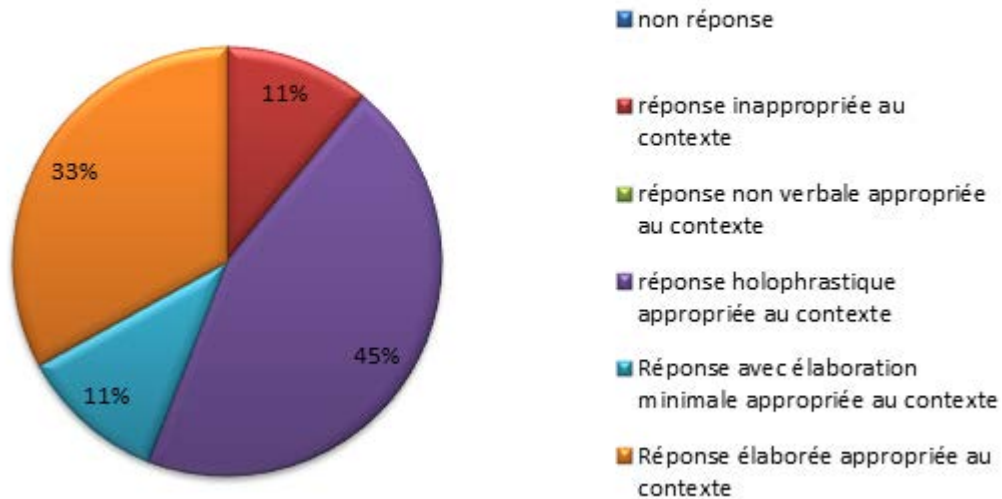
1.14.2. Test de SHULMAN

Les parents de F.O. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

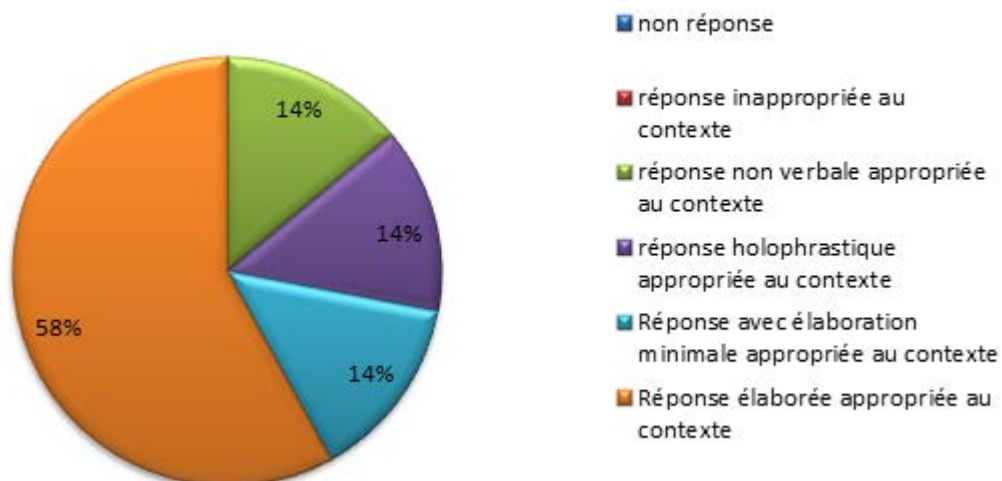
- Tâche 1 : F.O. a obtenu un score de 32 entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



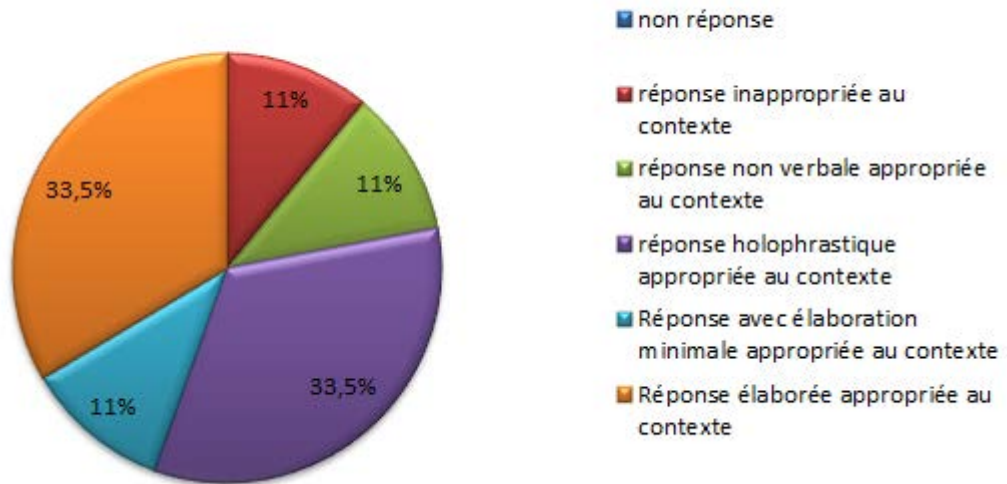
- Tâche 2 : F.O. a obtenu un score de 29 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



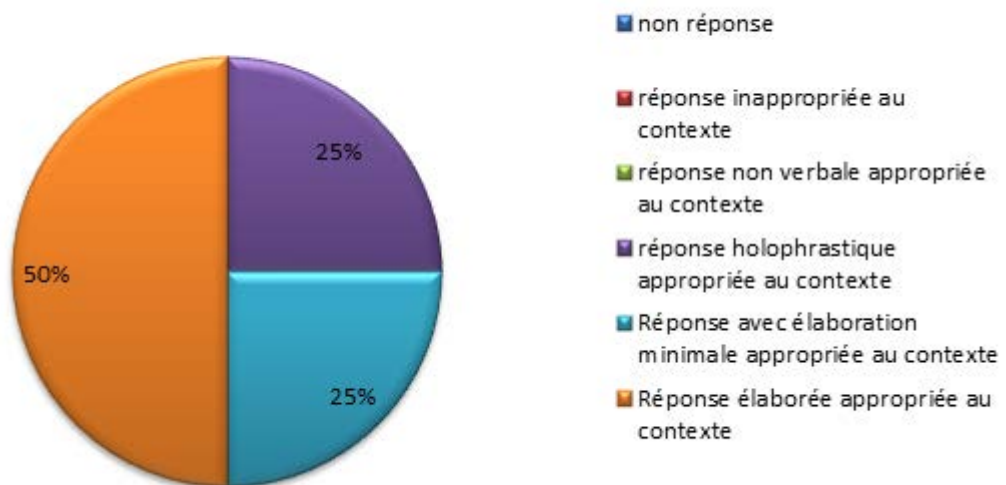
- Tâche 3 : F.O. a obtenu un score de 31 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



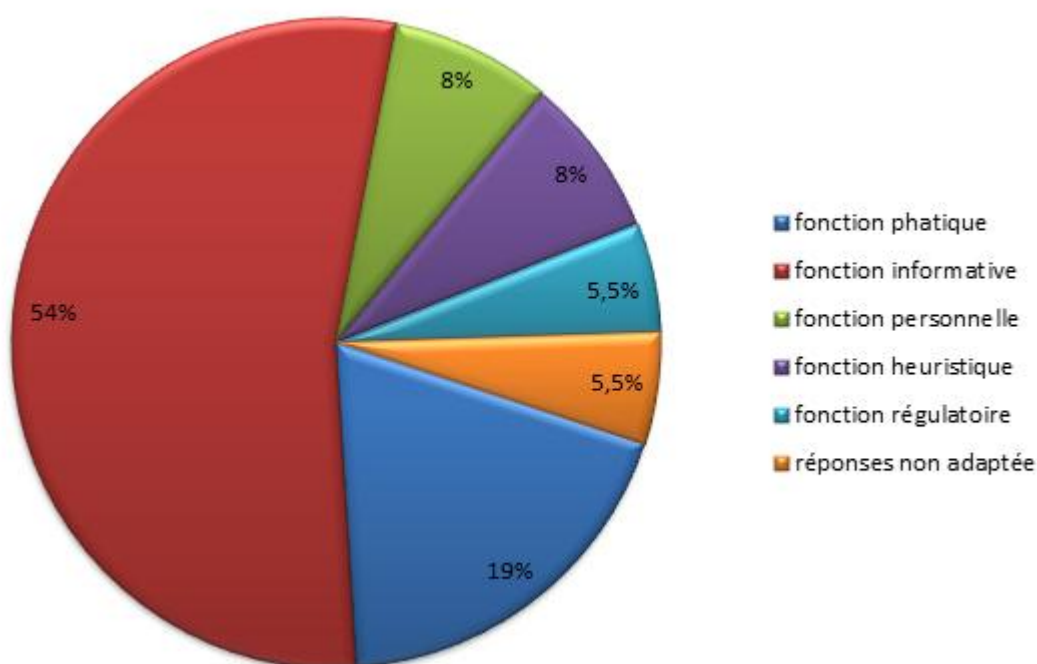
- Tâche 4 : F.O. a obtenu un score de 34 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : F.O. a obtenu un score total de 126 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, F.O. a répondu à toutes les questions et a donné 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage sont développées même si la fonction informative et, dans une moindre mesure, la fonction phatique tiennent une place importante. Il est intéressant de noter que malgré un score total élevé, F.O. a fourni des réponses non adaptées. Son score est très élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car la majorité de ses réponses sont verbales. De plus, même s'il donne un nombre important de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 10 sur l'ensemble du test, il fournit également bon nombre de réponses élaborées.

1.15. A.S.

A.S. est un garçon né au mois d'août 2005. Il a été adressé en orthophonie lorsqu'il était en grande section de maternelle pour un retard de langage oral. Il est maintenant suivi pour le langage oral et le langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons A.S.

1.15.1. Conversation et jeu semi-dirigé

A.S. est tout de suite assez à l'aise, il est souriant. Lors du jeu semi-dirigé il peut choisir un personnage et en désigner un pour nous. A.S. a eu un peu de mal à débiter le jeu, il regardait tous les accessoires et ne semblait pas savoir comment commencer son histoire. Il a finalement décidé de faire jouer le petit garçon et la petite fille avec le seau, la pelle, le râteau....

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : A.S. utilise des gestes à fonction référentielle, notamment des gestes déictiques pour indiquer ses choix. Par exemple il montre grâce au pointage les personnages qu'il veut dans le jeu, ou encore la marionnette ou de téléphone dans le test de SHULMAN. Les gestes déictiques sont tantôt employés seuls, tantôt, redondants avec le discours. A.S. utilise également les gestes symboliques du « oui » et du « non » qui sont majoritairement, eux aussi, redondants avec le discours.

A.S. utilise également des gestes à fonction communicationnelle, par exemple dans la tâche 1 du test de SHULMAN, pendant qu'il cherchait le nom des gentils dans son émission préférée, il avait le front appuyé sur sa main (entre le pouce et l'index), et la tête était penchée vers l'avant. Ce geste émotif, servait à nous montrer qu'il cherchait réellement et qu'il fallait lui laisser le temps de répondre.

A.S. emploie aussi des gestes à fonction métalinguistique, et en particulier des gestes à fonction de commentaire, par exemple, dans la tâche 2 du test de SHULMAN, il regarde partout sur le bureau, les paumes de mains tournées vers le ciel et en bougeant les bras avant de nous signaler « mais il me manque un stylo ».

- le regard : Le contact visuel n'était pas présent dans le jeu semi-dirigé, lorsqu'A.S parlait, mais il l'était lorsque nous parlions. En revanche dans la discussion comme dans le test de SHULMAN le contact visuel était tout le temps présent. Il se sert également de la fonction de captation du regard, afin de voir dans le nôtre si ce qu'il fait est correct. A.S. nous jette très régulièrement des coups d'œil.

- la mimique : A.S. est un garçon souriant qui a une mimique riche et expressive. Nous avons pu remarquer que lorsqu'il fait quelque chose de difficile ou qui lui demande de la précision, A.S. sort sa langue et fait de petites grimaces. Lorsqu'il est surpris ou étonné, ses sourcils se relèvent. Et lors de la tâche 4 du test de SHULMAN, lorsqu'il s'est rendu compte, pendant sa construction, qu'il avait fait une base trop grande à son escalier et n'aurait pas assez de cubes pour le finir, A.S. a lâché un gros soupir et une moue de déception avant de recommencer à zéro.

- la voix : A.S. a une intensité normale mais son timbre est cassé, éraillé. Il utilise la prosodie linguistique et émotionnelle.

- le corps : La proxémie d'A.S. est adaptée. En revanche en ce qui concerne sa posture, A.S. est très souvent avec les bras croisés sur le bureau et la tête appuyée dessus, même pendant les épreuves alors que pour nous il s'agit plutôt d'une posture d'attente, elle n'est donc pas adaptée en situation de communication par exemple.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Pour ce qui est des demandes, A.S. pose spontanément des questions afin d'avoir des renseignements, des informations supplémentaires, par exemple dans la discussion après le jeu, il nous a demandé : « Ils sont à toi ? » en parlant des playmobils. Ou encore, lors du dessin de la balle dans la tâche 2 du test de SHULMAN il nous a questionné sur la taille « Je le fais grosse ou petite ? ». S.A. fait des demandes de clarification lorsqu'il ne comprend pas un terme et peut également demander de l'aide s'il ne parvient pas à faire quelque chose.

A.S. a pu exprimer ses goûts, il nous a parlé de ce qu'il aimait comme jeux : « les playmobils j'aime bien mais surtout j'ai un jeu où je construis des châteaux ».

Nous n'avons pas eu de situations nous permettant de voir une protestation de la part d'A.S.

- Régie de l'échange : A.S. peut débiter une conversation, il respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et peut entretenir le dialogue en rajoutant des informations ou en posant des questions. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

A.S. sélectionne et introduit un thème, il peut également respecter le thème proposé.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont utilisées par A.S.

Il sait reformuler ses propos lorsqu'il n'est pas compris et il nous interroge et nous demande des clarifications lorsqu'il ne comprend pas comme par exemple dans le test de SHULMAN, lors de la dernière tâche avec le logatome « joruf », il nous a demandé : « hein ? C'est quoi ? ».

- Adaptation : A.S. utilise la plupart du temps un registre de langue courant, même si quelques mots du langage familier apparaissent au cours du jeu ou de la conversation. Par exemple, lors du jeu de playmobil, il voulait parler des enfants et nous a dit « les gosses ». Il utilise souvent « ouais » à la place de « oui ». Malgré tout le registre de langue reste adapté à la situation et à l'interlocuteur.

- Organisation de l'information : Les maxims conversationnelles de GRICE sont respectées de même que la cohésion lexicale et la cohésion grammaticale. Nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos d'A.S.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de difficulté sur le versant réceptif de la pragmatique chez A.S.

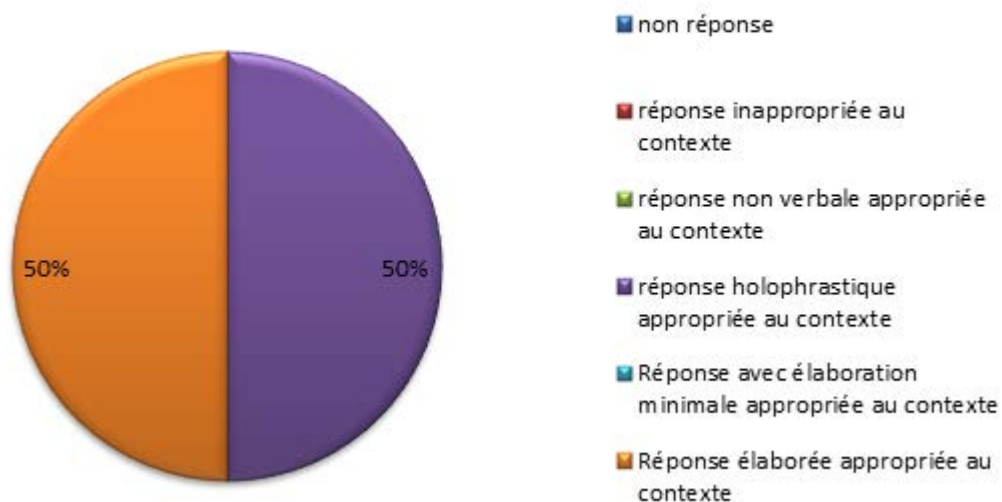
1.15.2. Test de SHULMAN

Les parents d'A.S. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

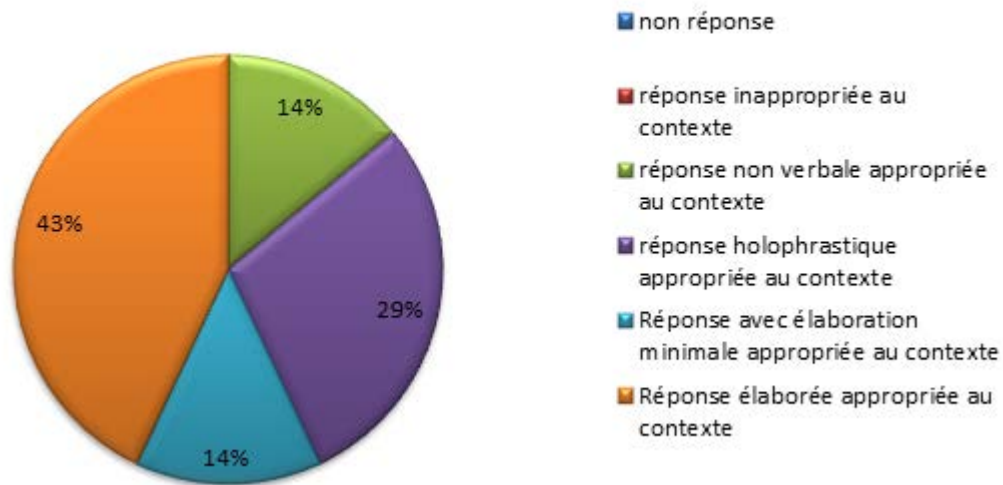
- Tâche 1 : A.S. a obtenu un score de 40 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche

Répartition des réponses dans la tâche 1



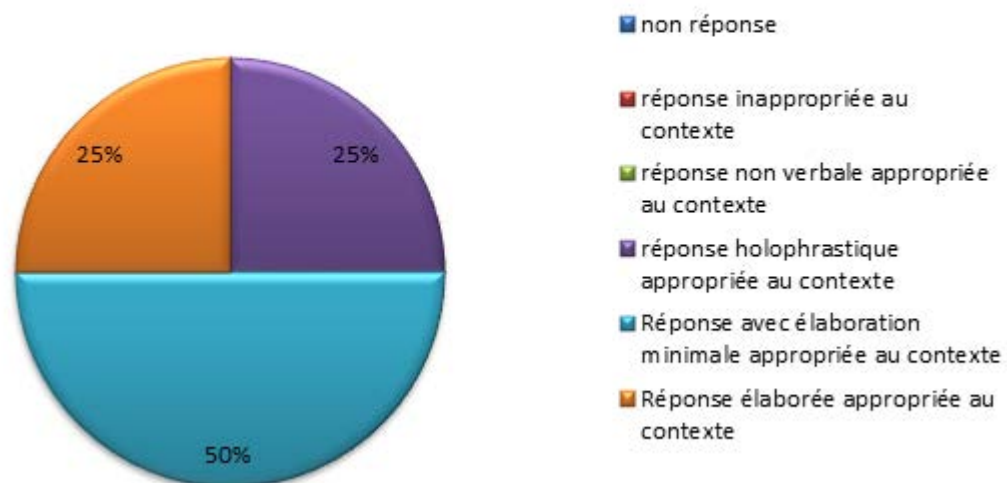
- Tâche 2 : A.S. a obtenu un score de 27 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



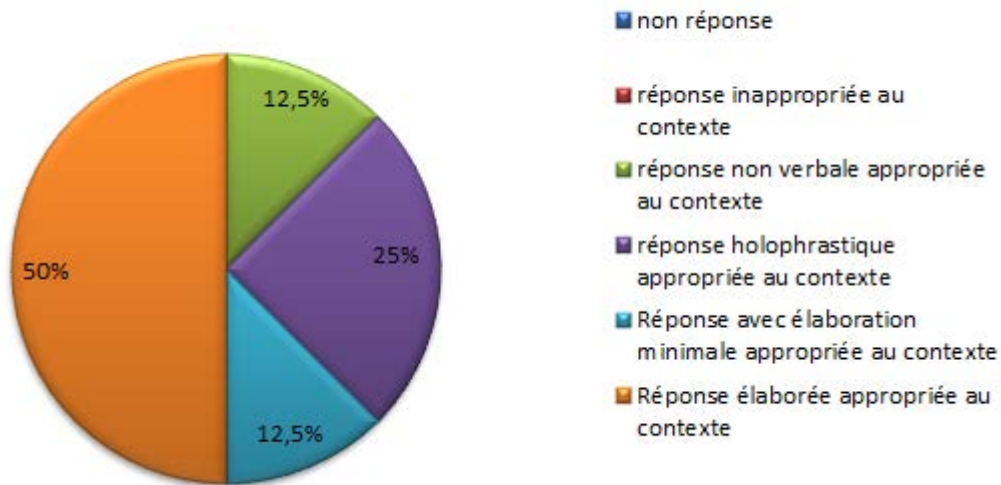
- Tâche 3 : A.S. a obtenu un score de 32 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



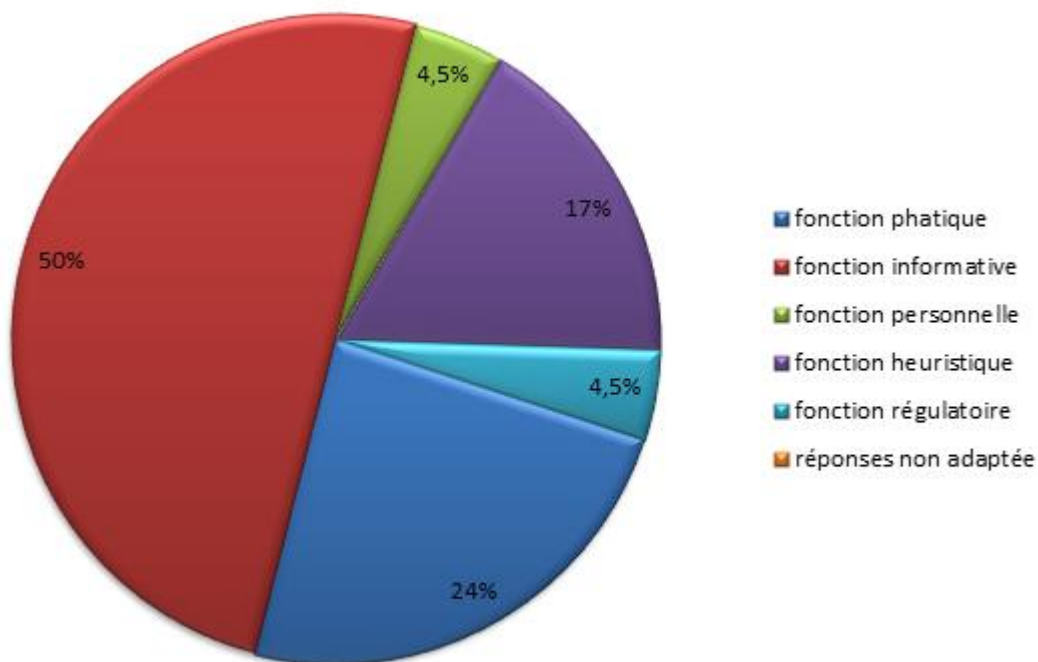
- Tâche 4 : A.S. a obtenu un score de 32 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : A.S. a obtenu un score total de 131, ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :**



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.S. ne s'est jamais abstenu de répondre, et a donné par 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage présentes dans le test de SHULMAN sont employées par A.S. Il est intéressant de noter qu'il n'a fourni aucune réponse inadaptée. Son score légèrement supérieur à la moyenne des enfants de son âge s'explique par le fait qu'il a répondu de manière verbale à la majorité des questions. En outre, bien qu'il utilise beaucoup de réponses holophrastiques pour répondre, nous en avons dénombré 11 sur l'ensemble du test, il utilise encore

plus de réponses élaborées. Il est intéressant d'observer que la fonction phatique tient une part importante de son langage, presque un quart.

1.16. Y.N.

Y.N. est un petit garçon né au mois de juin 2008. Il est suivi en orthophonie depuis avril 2011 pour un retard de parole et de langage.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons Y.N.

1.16.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Quand Y.N. arrive, il veut dessiner sur le tableau. Il accepte tout de même de s'asseoir au bureau et de faire le jeu semi-dirigé. Il peut choisir un personnage et nous en attribuer un. Y.N. ne prend pas l'initiative du jeu mais nous imite lorsque nous mettons un personnage sur un cheval.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Y.N. utilise des gestes à fonction référentielle, notamment des gestes symboliques ; le « oui » et le « non » sont presque exclusivement non verbaux durant le jeu semi-dirigé et la conversation. Y.N. emploie également des gestes déictiques de pointage pour désigner la marionnette qu'il a choisie pour la tâche 1 du test de SHULMAN ou encore pour montrer le dessin qu'il préfère dans la tâche 2. C'est également par des gestes déictiques qu'il nous attribue un personnage et montre celui qu'il désire dans le jeu semi-dirigé.

- le regard : Le contact visuel est présent aussi bien dans le jeu, la conversation que le test de SHULMAN. Le regard d'Y.N. est peu expressif. Il se sert surtout de la fonction d'appui du regard, il fixe les objets qu'il désire en même temps qu'il les pointe du doigt.

- la mimique : Y.N. a très peu d'expressions faciales, sa mimique est pauvre. Nous avons toutefois eu des sourires en fin de passation, mais le visage d'Y.N. n'est pas très expressif.

- la voix : La voix d'Y.N. est d'intensité normale. Son débit est normal et il utilise la prosodie émotionnelle et linguiste. Par exemple, lors du jeu semi-dirigé, nous lui avons demandé « Et la casquette, c'est pour qui ? », un peu plus tard dans le jeu, il est retombé sur une casquette et à son tour nous a dit « [kãkor] un [kaket] là, c'est pour qui ? » en mettant bien l'intonation montante d'une interrogation.

- le corps : La proxémie et la posture sont adaptées. Nous remarquons tout de même qu'Y.N. a du mal à rester assis sur sa chaise, il se lève plusieurs fois, et nous devons lui demander de se rasseoir et de rester assis.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : Y.N. fait des demandes d'action dans le jeu semi-dirigé surtout, il me demande de lui donner un bonhomme ou un accessoire. Y.N. réalise également des demandes de renseignements « c'est quoi ça ? ». Y.N. ne demande pas d'aide lorsqu'il ne parvient pas à faire quelque chose, enlever le toit du

camping-car par exemple, il laisse tomber et passe à autre chose. Y.N. ne demande pas non plus de demande de clarification, dans la tâche 4 du test de SHULMAN à l'item durant lequel nous prononçons le logatome « joruf », il répond « j'arrive pas ». En revanche, Y.N. exprime des appels, par exemple lorsque nous rangions le jeu de playmobils, nous avons oublié une pièce et Y.N. s'est écrié « hoho », en nous tendant la pièce.

Y.N. peut exprimer ses goûts, ses préférences soit de manière non verbale avec les gestes de pointage, soit de manière verbale comme par exemple à la fin de la passation quand nous lui avons demandé quel jeu il avait préféré, Y.N. nous a répondu « l'autre, les marionnettes ».

Y.N. n'a pas clairement exprimé de refus mais il était dans une opposition passive dans le test de SHULMAN, nous répondant très souvent « je sais pas ».

- Régie de l'échange : Y.N. ne prend pas l'initiative de l'échange verbal, il a peu de langage spontané et se contente le plus souvent de répondre aux questions posées, même s'il a pu, de lui-même, nous interroger sur des éléments du jeu semi-dirigé qu'il ne connaissait pas. Y.N. respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole et ne parle pas en même temps que son interlocuteur.

Y.N. n'introduit pas de thème de conversation, il respecte le thème proposé mais souvent se contente de répondre et ne relance pas la conversation par un commentaire supplémentaire ou une question. Il ne change pas de thème de conversation mais donne des réponses parfois inadaptées au thème en cours.

En ce qui concerne les routines conversationnelles, les salutations sont exprimées mais les formules de politesse ne sont pas employées par Y.N.

Il ne manifeste pas son incompréhension lorsqu'il ne connaît pas un mot, il n'arrive pas encore à reformuler ses propos lorsqu'il n'est pas compris et ne répare pas les interruptions d'échange.

- Adaptation : Y.N. utilise un registre de langue courant qui est adapté à l'interlocuteur et à la situation. Il n'utilise pas différents registre de langue.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée. En ce qui concerne la maxime de quantité, Y.N. ne donne pas toujours assez d'informations pour être compris. En outre, il donne beaucoup de réponses inappropriées par rapport à la question posée. La cohésion lexicale et la cohésion grammaticale ne sont pas encore maîtrisées. Malgré ses propos parfois non appropriés, nous n'avons pas observé de contradiction dans les propos d'Y.N.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Pour ce qui est du versant réceptif de la pragmatique, nous avons remarqué que Y.N. ne prend pas toujours en compte les savoirs de l'interlocuteur et ne tient pas compte de ce que nous disons ou faisons. En outre, il ne comprend pas toujours notre intention implicite : lorsque nous lui demandons « peux-tu m'aider à ranger », il répond « oui » mais ne range pas et c'est seulement quand nous lui disons « tu m'aides ? » qu'il se met à ranger avec nous.

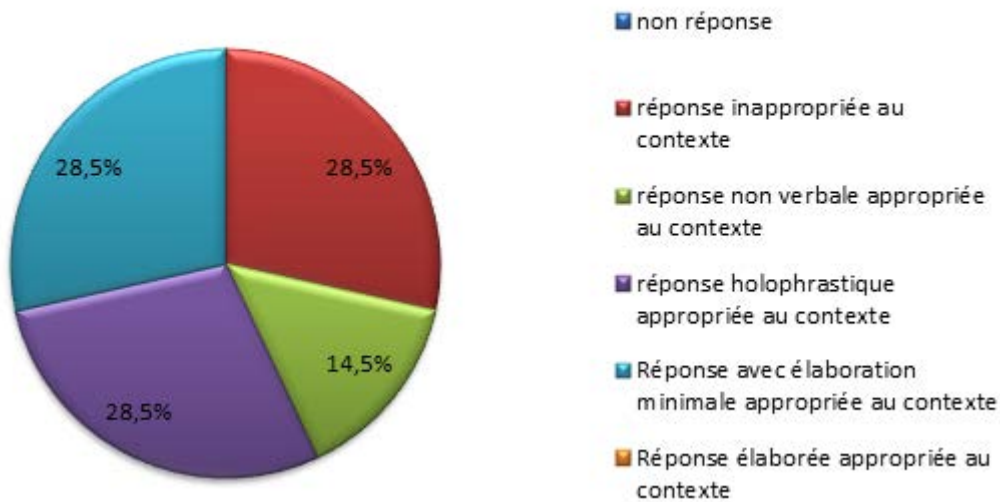
1.16.2. Test de SHULMAN

Les parents de Y.N. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

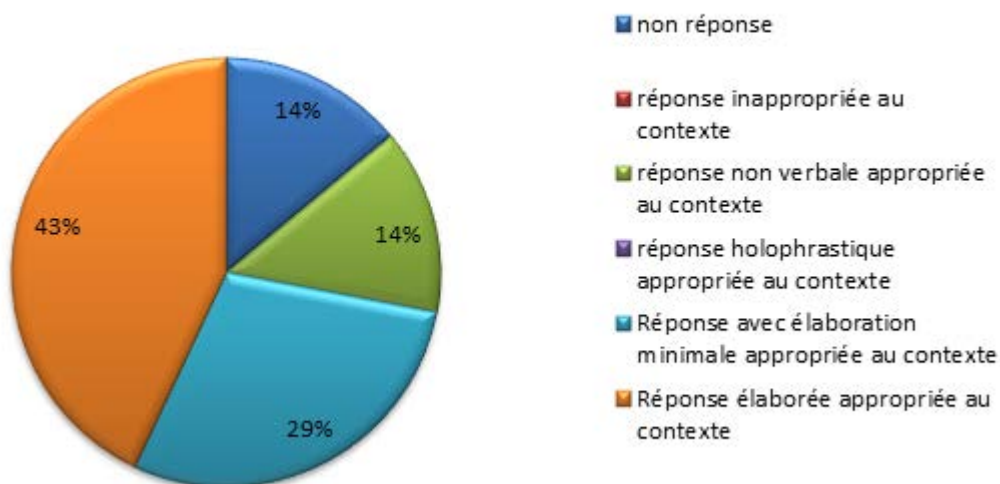
- Tâche 1 : Y.N. a obtenu un score de 18 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



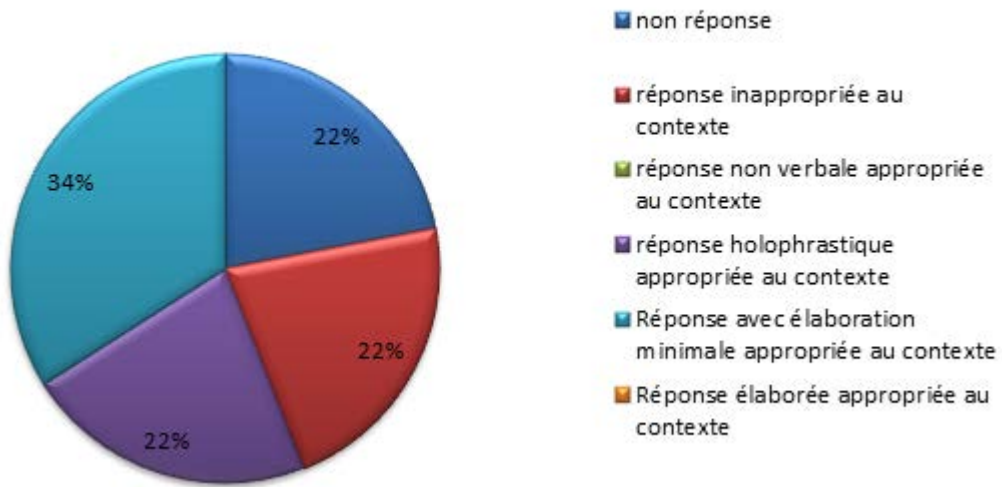
- Tâche 2 : Y.N. a obtenu un score de 25 ce qui le situe à $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



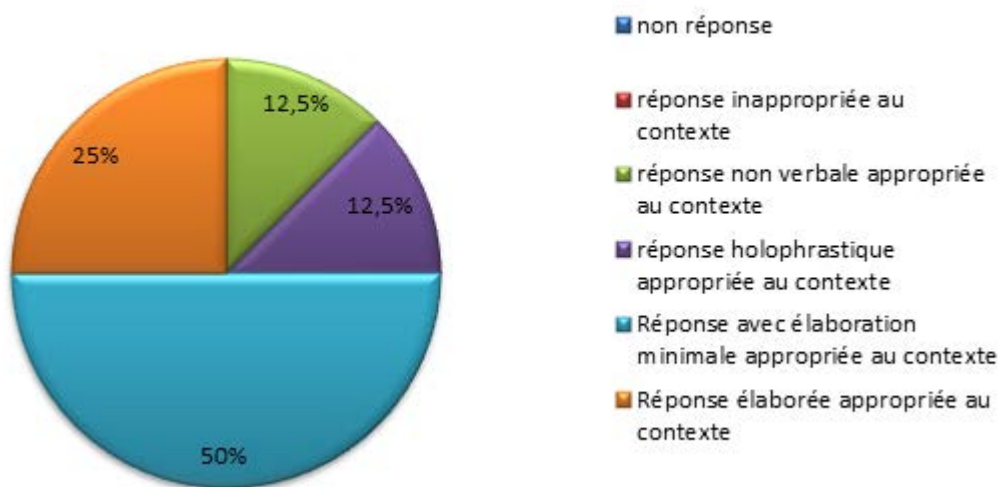
- Tâche 3 : Y.N. a obtenu un score de 20 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



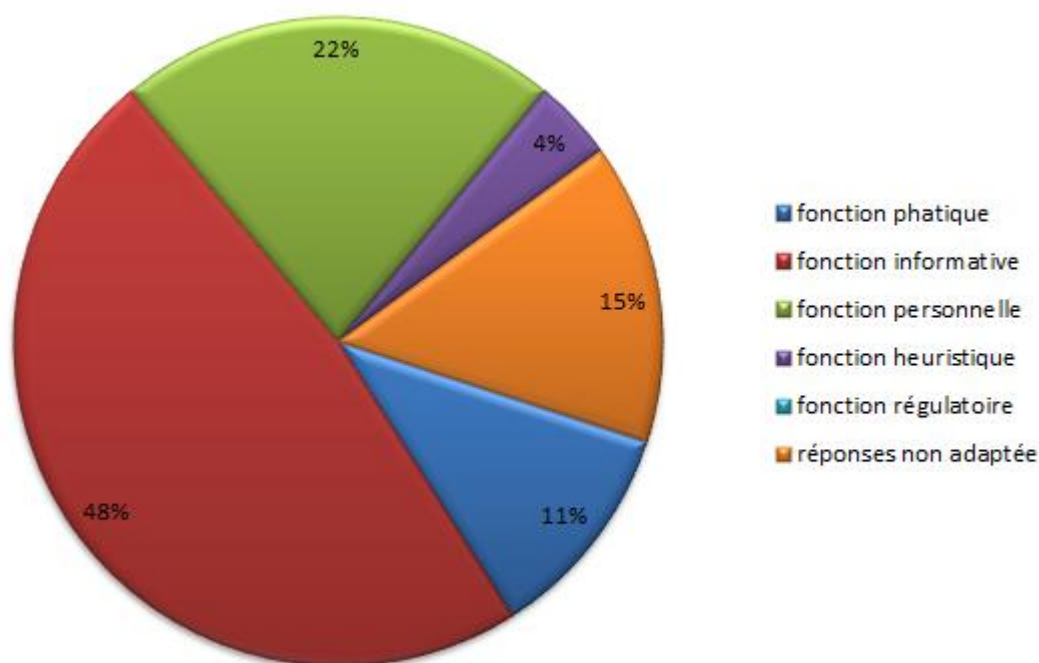
- Tâche 4 : Y.N. a obtenu un score de 31 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : Y.N. a obtenu un score total de 94 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, Y.N. s'est abstenu de répondre par 3 fois, et a donné par 3 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage correspond à moins de la moitié des fonctions du langage utilisées. La fonction personnelle apparaît comme bien utilisée parce qu'Y.N. a souvent répondu « je ne sais pas » qui entre dans la catégorie personnelle. Il est intéressant d'observer que malgré un score supérieur à la moyenne des enfants de son âge, Y.N. fournit énormément de réponses non adaptées : 15% sur l'ensemble du test. Son score élevé s'explique par le fait qu'Y.N. répond beaucoup de manière verbale et ses réponses verbales sont souvent des réponses avec élaboration minimale ou élaborées. En effet, sur l'ensemble du test, Y.N. a donné peu de réponses holophrastiques : nous en avons relevé 5. Nous pouvons noter que la fonction régulatoire n'apparaît pas dans le test de SHULMAN, mais nous avons pu l'observer dans le jeu semi-dirigé.

1.17. M.U.

M.U. est un garçon né le 29 janvier 2007. Il est adressé au CMP par le médecin scolaire, pour des troubles du comportement et un retard de langage alors qu'il débute la grande section de maternelle. M.U. est suivi en orthophonie depuis novembre 2012 pour un retard de parole et de langage. C'est un garçon très gentil mais qui a un fort caractère.

Lors de la passation des tests, nous connaissons déjà M.U. puisque nous le voyons dans le cadre d'un de nos stages.

1.17.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Le jour de la passation, M.U. est un petit peu fatigué car il a été malade la nuit précédente et n'a donc pas bien dormi. M.U. choisit un personnage et en désigne un pour nous. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une histoire avec tous les personnages, il ne prend en compte qu'une partie de notre demande et commence à nous raconter une histoire lue avec sa maman « le loup est revenu ». Nous reformulons alors la demande et M.U. prend alors l'initiative du jeu.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.U. utilise peu de gestes seuls, le geste est, la plupart du temps, redondant au langage oral. M.U. emploie des gestes à fonction référentielle notamment des gestes déictiques de pointage pour désigner le personnage qu'il a choisi pour nous par exemple : « celui-là » en désignant le dit personnage. Ou encore pour montrer le dessin qu'il préfère dans la tâche 2 du test de SHULMAN, par un pointage seul cette fois-ci. M.U. utilise également le pointage pour remplacer un mot qu'il ne trouve plus, par exemple dans le jeu semi-dirigé il voulait faire monter un personnage sur un cheval mais ne trouvait plus le mot : « i monte..., après i monte sur... », M.U. a donc pointé le cheval pour désigner sur quoi le personnage allait monter. M.U. emploie aussi les gestes symboliques du « oui » et du « non » qui sont accompagnés de leur équivalent verbal. Il y a eu une ébauche d'emploi du mime lors de la dernière tâche du test de SHULMAN, lorsque nous lui demandons « A quoi sert un escalier », M.U. a ébauché le mime de monter avec les doigts mais s'est interrompu et a répondu verbalement.

M.U. utilise également des gestes à fonction métalinguistique notamment des gestes à fonction de commentaire. En effet, plusieurs haussements d'épaules ont accompagné des réponses données par M.U. ; par exemple lorsque nous lui demandons « A ton avis, qu'est-ce qu'il y a là-dedans ? », il nous a répondu sûr de lui « C'est un camion » tout en haussant les épaules.

Nous avons observé que lorsque M.U. ne savait pas répondre à une question, il frottait une main sur le bureau ou réalisait des cercles avec le doigt sur le bureau.

- le regard : Le contact visuel est présent, cependant lorsqu'il parle, M.U. ne nous regarde pas et peut même tourner la tête sur le côté. En revanche, lorsque nous parlons il nous regarde. Le regard de M.U. est peu expressif. Nous ne l'avons pas observé durant la passation, mais M.U. peut se servir de la fonction d'appui du regard notamment lorsqu'il n'est pas d'accord avec ce qui lui est demandé, il fixe son interlocuteur d'un air de défi.

- la mimique : M.U. utilise peu les expressions faciales, il a un visage peu expressif qui ne laisse pas transparaître ses émotions.

- la voix : M.U. parle d'une voix avec une intensité normale, sa voix est légèrement nasalisée comme s'il avait un accent germanique. Son débit de parole est lent. M.U. utilise la prosodie linguistique et la prosodie émotionnelle.

- le corps : Le jour de la passation, M.U. était fatigué, il avait très souvent une posture légèrement abattue, les bras croisés sur le bureau et la tête posée sur ses bras. La proxémie était appropriée.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : M.U. réalise des demandes d'information, par exemple dans le jeu semi-dirigé lorsqu'il ne connaît pas un objet ou encore dans la tâche 3 du test de SHULMAN, lorsque nous lui disons que nous avons un animal, il nous répond « ah, et il a quel âge ton animal ? ». M.U. effectue aussi des demandes d'action, par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, lorsqu'il a dû construire l'escalier il nous a dit « un autre bloc » en tapant du doigt sur celui qu'il avait déjà. Il réalise également des appels et des demandes de permission comme dans le jeu semi-dirigé « je peux prendre la valise ? ».

M.U. peut exprimer ses goûts, ses préférences. Il le fait le plus souvent en associant le langage oral et le pointage. Nous n'avons pas vu durant la passation M.U. exprimer un refus ou une protestation mais nous avons pu l'observer lors d'autres séances. Dans ces moments-là, il se renferme totalement et est difficilement raisonnable.

- Régie de l'échange : M.U. peut débiter une conversation, il respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole. Il intervient spontanément pour poser des questions ou ajouter un commentaire afin de maintenir la conversation.

M.U. sélectionne et introduit des thèmes de conversation, il respecte le thème proposé.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les règles de politesse, sont employées par M.U.

M.U. ne manifeste pas son incompréhension, par exemple dans le test de SHULMAN, lors de la tâche 4, il ne questionne pas sur le terme « joruf » et se contente de construire quelque chose avec les cubes.

- Adaptation : M.U. utilise un registre de langue courant qui est approprié à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : La maxime conversationnelle de qualité de GRICE est respectée en revanche la maxime de quantité ne l'est pas toujours. En effet, M.U. ne donne pas toujours suffisamment d'informations pour être compris. Par exemple, lorsqu'il a commencé à nous raconter l'histoire lue avec sa maman, nous lui avons demandé si c'était une histoire vue à l'école, il nous a répondu « avec maman, c'était le Père Noël », il voulait signifier que c'était le Père Noël qui lui avait amené le livre. En outre, il ne prend pas toujours en considération les propos de son interlocuteur et ses réponses ne sont pas toujours adaptées. Nous n'avons pas noté de contradiction dans ses propos. La cohésion lexicale et la cohésion grammaticale ne sont pas encore maîtrisées, il y a des erreurs de genre dans les pronoms anaphoriques par exemple, et les connecteurs logiques et temporels ne sont pas toujours appropriés.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

En ce qui concerne le versant réceptif de la pragmatique, M.U. ne tient pas compte des savoirs de l'interlocuteur. Il ne prête pas toujours attention à ce qui lui est demandé et répond de manière inappropriée.

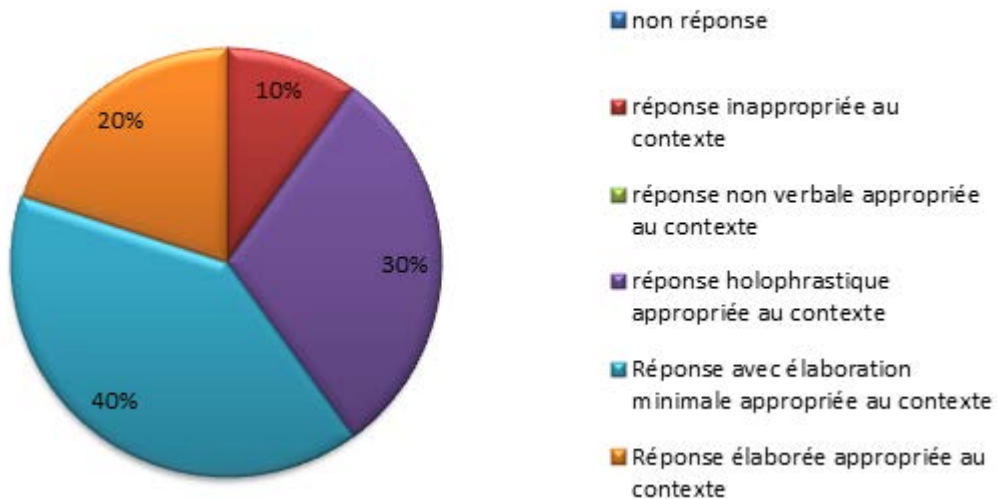
1.17.2. Test de SHULMAN

Les parents de M.U. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

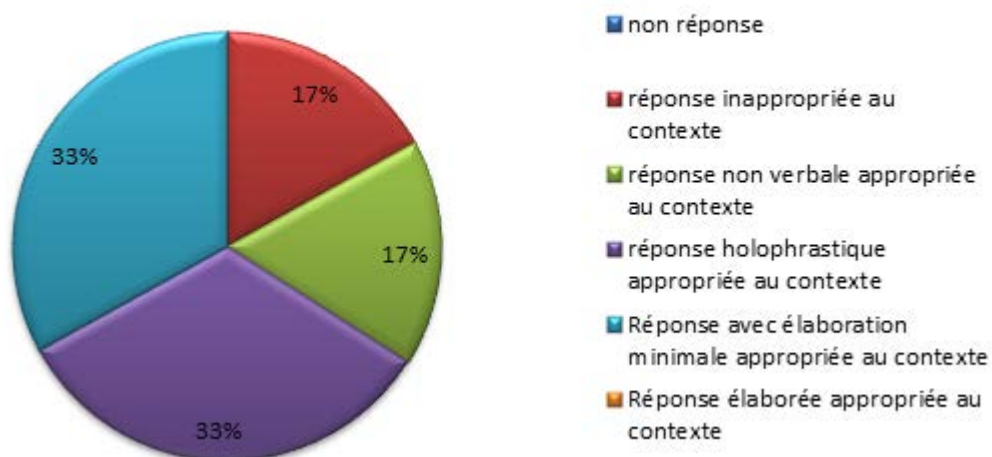
- Tâche 1 : M.U. a obtenu un score de 36 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



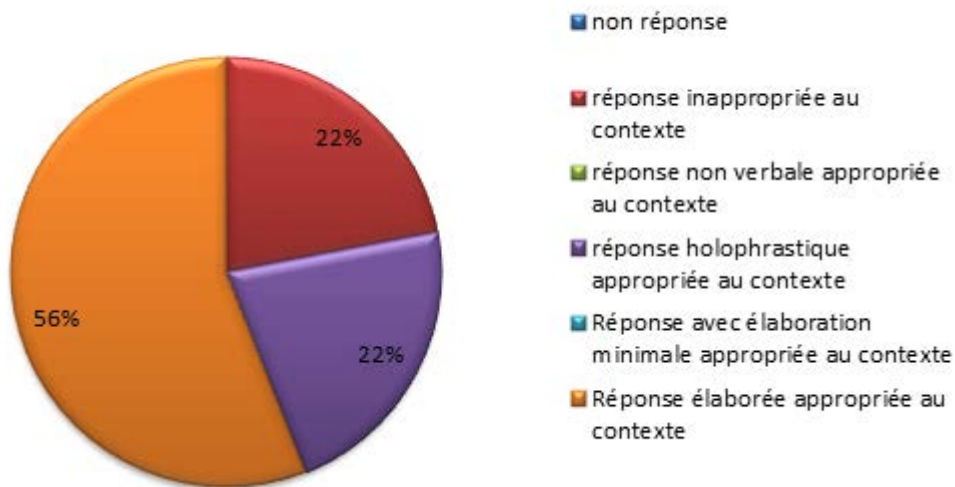
- Tâche 2 : M.U. a obtenu un score de 17 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



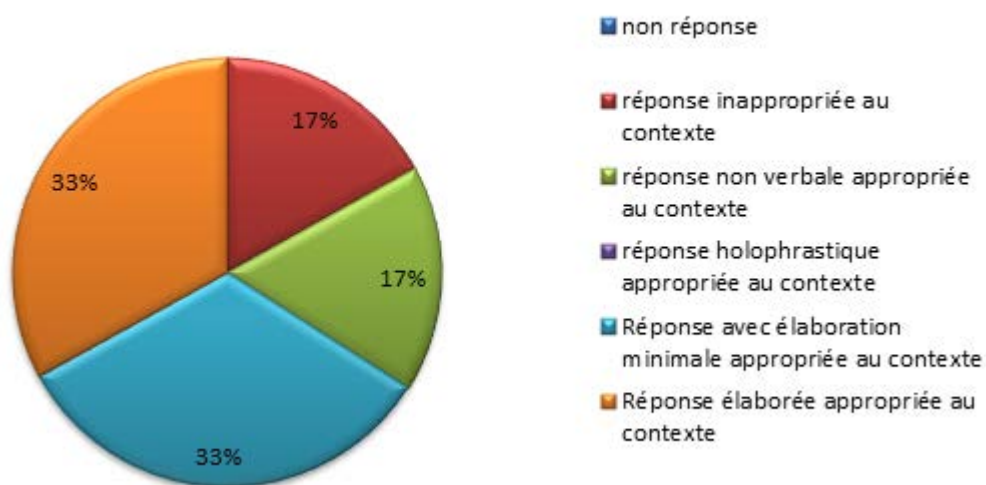
- Tâche 3 : M.U. a obtenu un score de 33 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



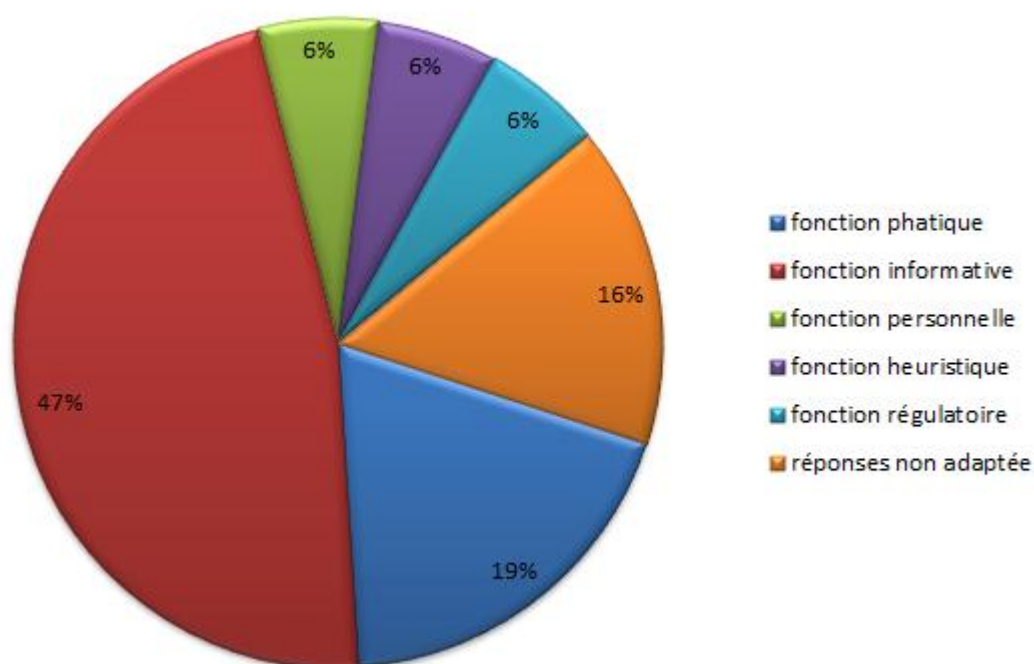
- Tâche 4 : M.U. a obtenu un score de 21 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : M.U. a obtenu un score total de 107 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, M.U. a toujours répondu, et a donné par 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage présentes dans le test de SHULMAN sont utilisées par M.U., même si la fonction informative et la fonction phatique sont les plus développées. Il est intéressant de noter que malgré un score total assez élevé, M.U. fournit énormément de réponses non adaptées : 19% sur l'ensemble du test et dans toutes les épreuves il y a des réponses inappropriées. Son score élevé malgré ce pourcentage important de réponses non adaptées s'explique par le fait qu'il a toujours répondu et très peu de manière non-verbale ; de plus il donne assez peu de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 7 sur l'ensemble du test, et donne souvent des réponses avec élaboration minimale ou des réponses élaborées, notamment dans les deux dernières tâches du test de SHULMAN.

1.18. J.A.

J.A. est une petite fille née au mois de juin 2006. Elle est suivie en orthophonie depuis 2ans pour un retard de langage associé un trouble d'articulation.

Lors de la passation des tests, c'est la première fois que nous rencontrons J.A.

1.18.1. Conversation et jeu semi-dirigé

J.A. est réservée au début de notre rencontre, mais est très souriante. Lors du jeu semi-dirigé elle peut choisir un personnage et nous en attribuer un. Elle prend l'initiative de débiter le jeu en disant « ils sont en vacances, ils vont aller faire, aller se baigner, se bronzer, faire de la manger... ».

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : J.A. utilise beaucoup de gestes à fonction référentielle, le « oui » et le « non » verbal sont souvent associés au geste symbolique les représentant. Les gestes déictiques sont également régulièrement utilisés par J.A. notamment seuls pour désigner son choix de marionnette ou de téléphone, mais aussi de manière redondante avec le discours verbal comme dans la tâche 2 du test de SHULMAN lorsqu'elle désigne le dessin qu'elle préfère en disant « moi je celui-là ». J.A. n'hésite pas à se servir des gestes pour obtenir ce dont elle a besoin, par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, J.A. s'est levée pour attraper les cubes qui lui manquaient pour construire son escalier.

- le regard : J.A. a un regard très expressif et très vif. Le contact visuel est présent tout au long de l'entretien et J.A. se sert énormément de son regard pour capter notre attention ou appuyer ses propos.

- la mimique : J.A. a beaucoup d'expressions faciales qui laissent transparaître ses émotions. Par exemple, lorsqu'elle découvre les marionnettes un large sourire éclaire son visage. Au contraire, quand lors de la tâche 2, nous ne lui donnons pas de crayons pour réaliser les dessins, elle a une moue de contrariété avec les sourcils froncés.

- la voix : J.A. a une voix d'intensité normale, légèrement plus faible lorsqu'elle n'est pas sûre de la réponse qu'elle donne. Elle utilise la prosodie linguistique et la prosodie émotionnelle.

- le corps : La proxémie et la posture de J.A. sont adaptées.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : J.A. peut exprimer des demandes de renseignements, d'informations ou encore de clarification lorsqu'elle ne connaît pas un mot. Par exemple elle nous a demandé « c'est comment » quand lors de la tâche 4 du test de SHULMAN, nous lui avons demandé de faire un « joruf ». Mais spontanément elle pose peu de questions pour relancer la conversation. Elle utilise l'appel, mais ne demande pas la permission, par exemple lorsqu'elle s'est levée pour attraper les cubes.

J.A. peut exprimer ses goûts et ses émotions. Nous ne l'avons pas vu exprimer un refus.

- Régie de l'échange : J.A. débute une conversation, elle intervient spontanément. Elle respecte le tour de parole et ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

Elle peut sélectionner et introduire un thème de conversation, elle respecte aussi le thème proposé. Cependant comme nous l'avons dit, J.A. ne maintient pas forcément le thème et ne le relance pas.

Les salutations et les formules de politesse sont connues de J.A. et utilisées.

Elle peut manifester son incompréhension, et commence à reformuler ses propos lorsqu'elle-même est mal ou pas comprise. Elle termine l'échange verbal.

- Adaptation : J.A. utilise un registre de langue courant, adapté à l'interlocuteur et à la situation. Elle n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de qualité et de quantité de GRICE sont respectées. Il en est de même pour la cohésion grammaticale et lexicale.

Nous n'avons pas observé de contradiction dans les propos de J.A.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de troubles du versant réceptif de la pragmatique.

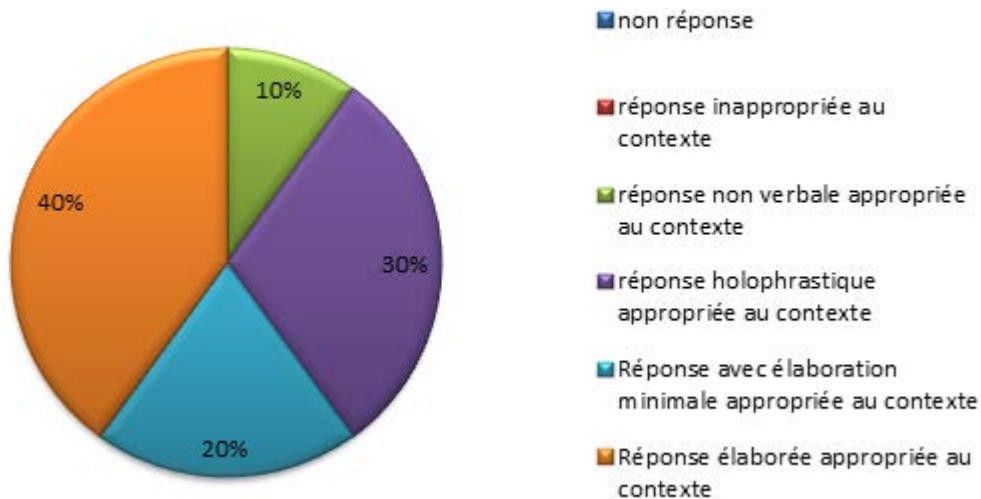
1.18.2. Test de SHULMAN

Les parents de J.A. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle B : cadre, profession libérale.

➤ **Résultats par tâche :**

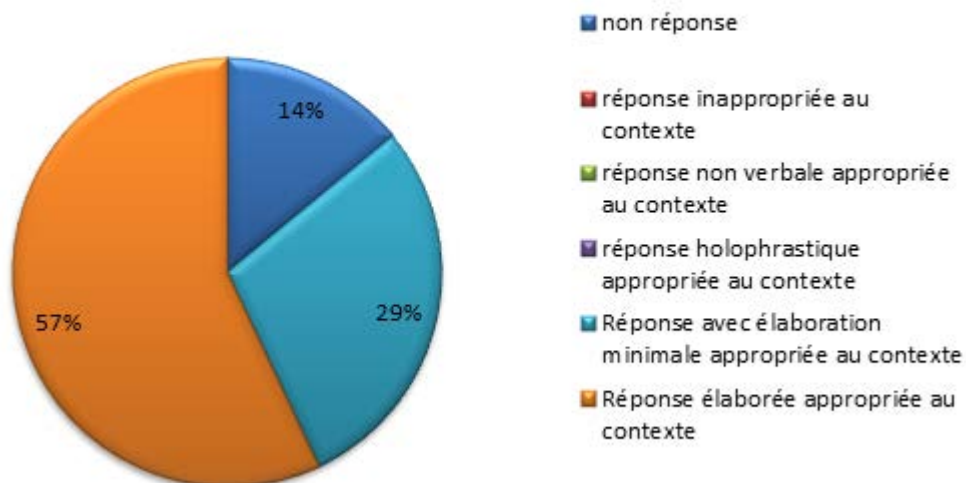
- Tâche 1 : J.A. a obtenu un score de 39 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



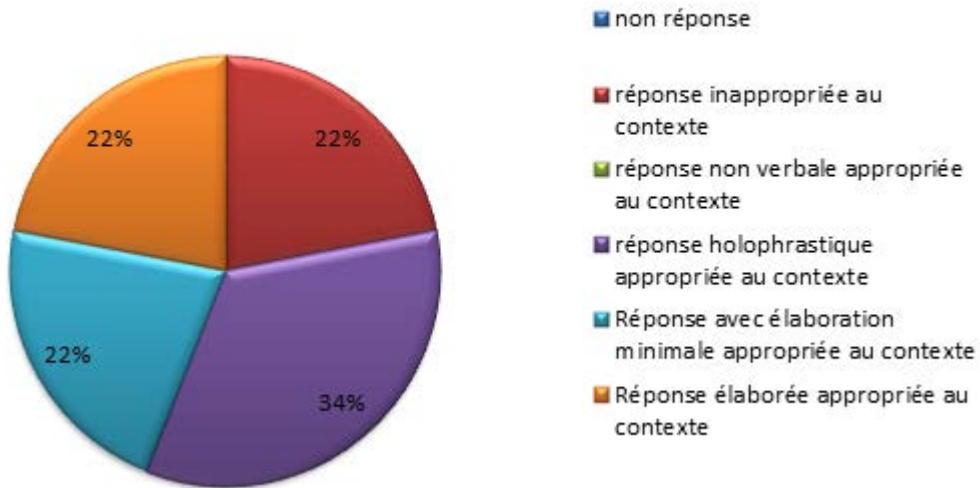
- Tâche 2 : J.A. a obtenu un score de 28 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



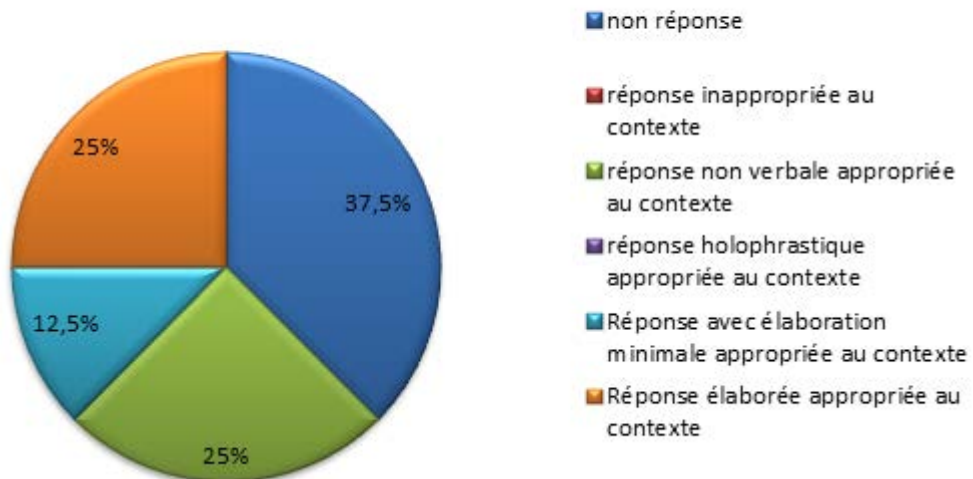
- Tâche 3 : J.A. a obtenu un score de 29 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



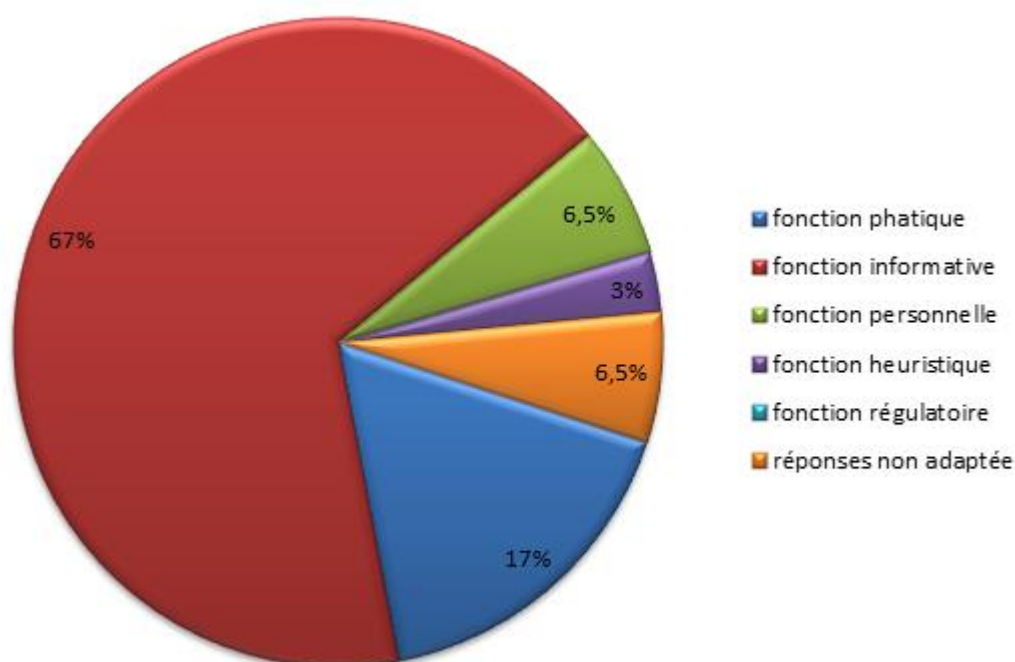
- Tâche 4 : J.A. a obtenu un score de 18 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : J.A. a obtenu un score total de 114 ce qui correspond à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, J.A. s'est abstenue de répondre par 4 fois, et a donné par 3 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées ; la fonction régulatoire du langage n'étant pas du tout représentée. Il est intéressant de noter que malgré un score total dans la moyenne des enfants de son âge, J.A. a fourni des réponses non adaptées. Elle donne 6 réponses holophrastiques sur l'ensemble du test. Elle donne aussi des réponses à élaboration minimale et des réponses élaborées, ce qui lui permet sans nul doute de remonter son score malgré ses non-réponses et ses réponses non-adaptées.

1.19. Y.I.

Y.I. est un garçon né en janvier 2005. Il a été adressé en orthophonie pour un retard de langage alors qu'il était en grande section. Il est maintenant suivi pour le langage oral et le langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons Y.I.

1.19.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Au début de notre rencontre, Y.I. semble un peu intimidé et n'est pas bavard. Lors du jeu semi-dirigé il peut choisir un personnage et nous en attribuer un. Il ne prend pas l'initiative du jeu, mais lorsque nous commençons en faisant parler le grand père « je vais lire mon journal sur la chaise longue... », il se met lui aussi à jouer et commence à construire une histoire.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Y.I. utilise surtout des gestes à fonction référentielle. Notamment les gestes déictiques pour pointer ses choix, c'est de cette manière qu'il m'a indiqué qu'il m'attribuait la maman dans le jeu de playmobils. C'est aussi grâce au pointage que, dans la tâche 2 du test de SHULMAN, Y.I. indique son dessin préféré. Il fait également des gestes symboliques et notamment le « oui » et le « non » de la tête, même si ceux-ci sont la plupart du temps accompagnés par un « oui » ou un « non » verbal.

- le regard : Le contact visuel est présent tout au long de l'entretien et, Y.I. utilise la fonction d'appel du regard, il vérifie par le regard si ce qu'il réalise est correct, conforme à nos attentes. Ainsi durant la tâche 2 du test de SHULMAN il nous jette des regards pour vérifier notre visage, or comme nous ne regardons pas ce qu'il fait il nous questionne.

- la mimique : Y.I., une fois passée l'appréhension du début est très souriant. Y.I. a de nombreuses expressions faciales qui montrent assez bien ses émotions. Nous avons pu voir des haussements de sourcils de surprise quand nous avons sorti le sac contenant les playmobils ou encore un sourire en coin lorsqu'Y.I. a vu nos téléphones : « ils sont vieux ! ».

- la voix : Les vocalisations d'Y.I. sont toujours liées à la situation d'énonciation. Le timbre de sa voix est clair, il parle à une intensité adaptée à la situation et le débit de parole est normal. Y.I. utilise la prosodie linguistique et émotionnelle.

- le corps : Y.I. avait au début de l'entretien une posture un peu en retrait, au fur et à mesure son corps est passé un peu plus en avant, plus dans la communication. La proxémie était adéquate, Y.I. était à une distance sociale.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : Y.I. réalise spontanément des demandes d'informations. Par exemple, dans le jeu semi-dirigé il nous demande s'il y a des petits aliments playmobils pour mettre sur le barbecue, ou encore si nous avons un lit pour le bébé. Y.I. demande aussi des clarifications lorsqu'il n'a pas compris un mot ou lorsqu'il veut s'assurer avoir bien compris comme par exemple dans la tâche 2 du test de SHULMAN où il nous a demandé « en fait je fais la même chose ? ». Ou encore lorsque nous lui avons dit le logotome « joruf », nous avons eu le droit à « hein ? » avec un visage interrogatif.

Y.I. peut exprimer ses goûts, ses émotions, il était très content de nous parler de son émission préférée, même s'il a dans un premier temps répondu « je ne sais pas », avant de reprendre et de nous donner le nom du dessin animé.

Nous n'avons pas vu Y.I. protester ou exprimer un refus.

- Régie de l'échange : Y.I. débute le dialogue, il intervient spontanément, il respecte son tour de parole, ne nous coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

Y.I. peut sélectionner et introduire un nouveau thème de conversation. Il respecte le sujet proposé et peut en changer de manière appropriée.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont présentes même si les formules de politesse ne sont pas encore systématiques.

Y.I. manifeste son incompréhension lorsqu'il ne comprend pas ou lorsqu'il veut être certain d'avoir bien compris. Il n'arrive pas encore à reformuler ses propos s'il n'est pas compris et se contente pour le moment de répéter ce qu'il a dit sans reformuler.

- Adaptation : Y.I. utilise un registre de langue courant qui est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Les règles de GRICE de quantité et de qualité sont respectées. La cohésion grammaticale et la cohésion lexicale sont présentes. Nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos d'Y.I.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de difficultés dans le versant réceptif de la pragmatique chez Y.I.

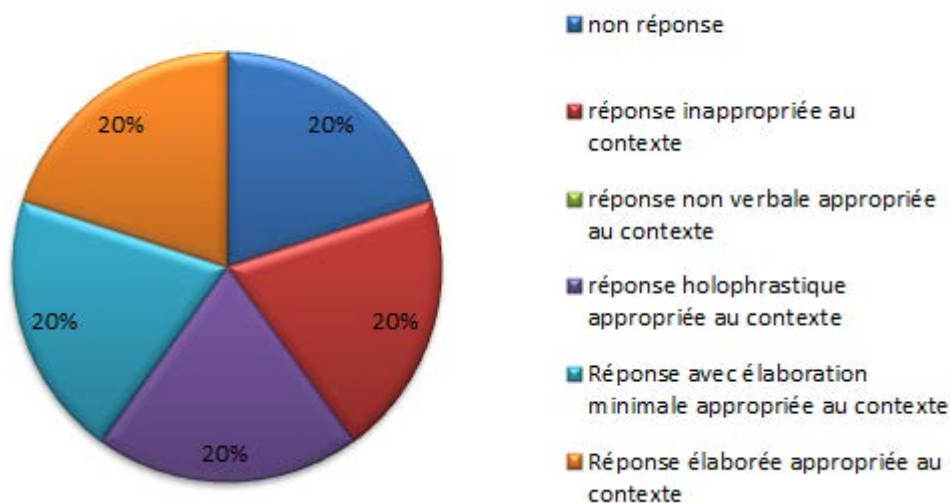
1.19.2. Test de SHULMAN

Les parents d'Y.I. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

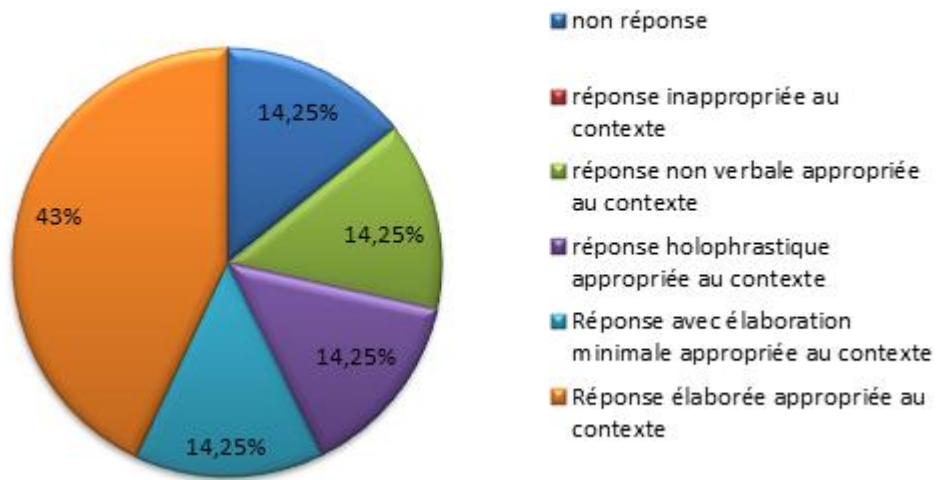
- Tâche 1 : Y.I. a obtenu un score de 26 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



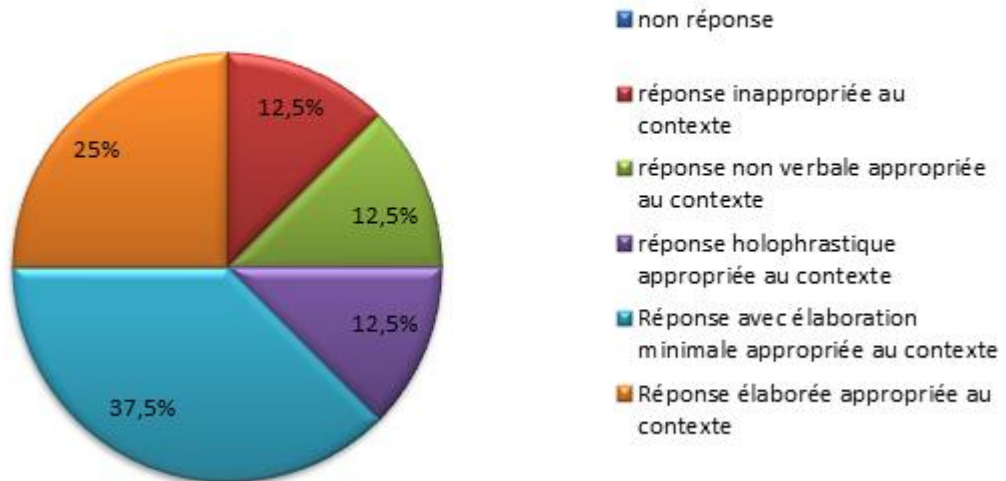
- Tâche 2 : Y.I. a obtenu un score de 24 ce qui le situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



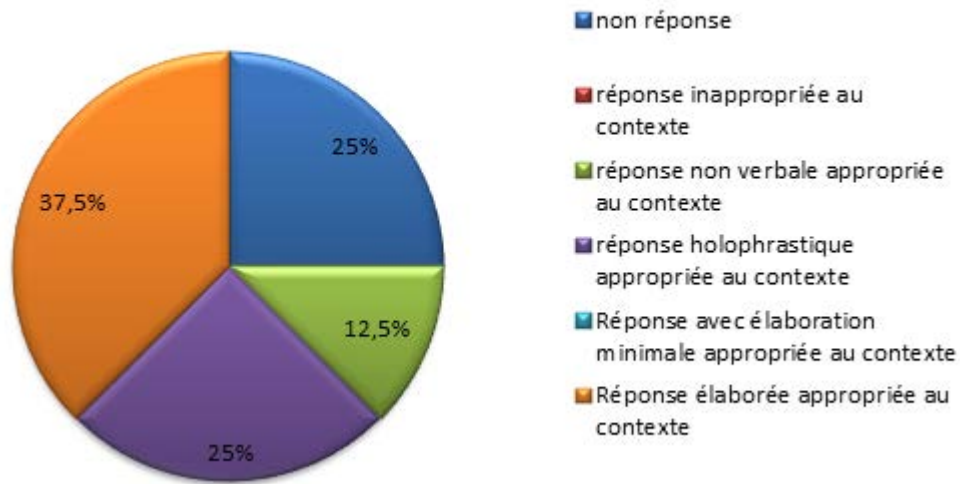
- Tâche 3 : Y.I. a obtenu un score de 28 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3

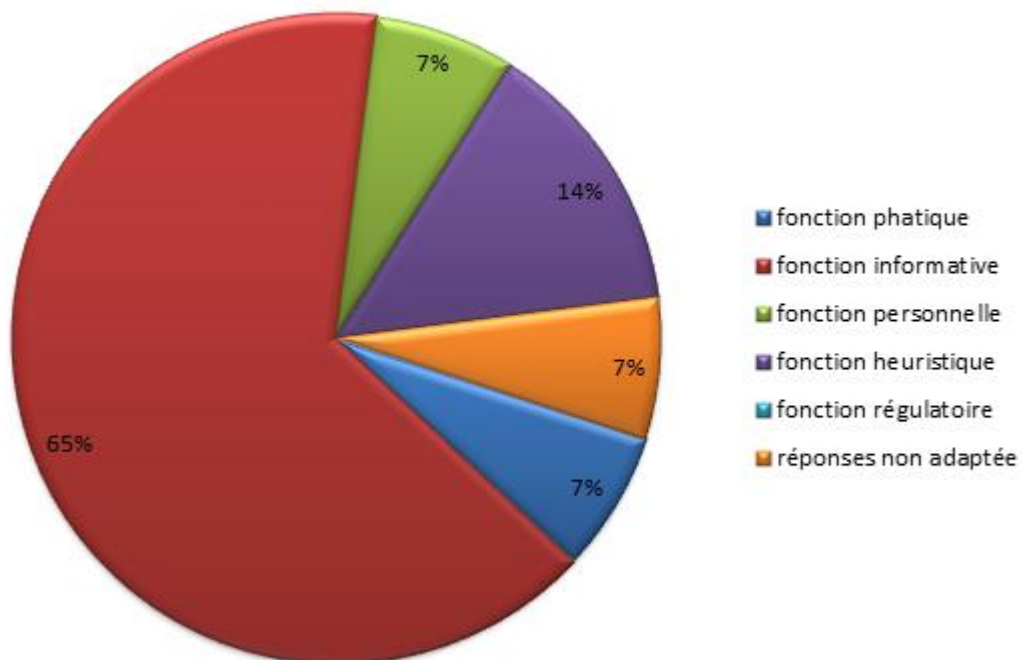


- **Tâche 4 :** Y.I. a obtenu un score de 23 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total :** Y.N. a obtenu un score total de 101 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.
- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :**



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, Y.I. s'est abstenu de répondre par 4 fois, et a donné par 3 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. De plus, Y.I. n'utilise pas la fonction régulatoire du langage dans le test de SHULMAN. Son score est peu élevé par rapport à la

moyenne des enfants de son âge, même si Y.I. donne peu de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 5 sur l'ensemble du test, il ne donne pas de réponse plusieurs fois dans le test ce qui contribue à faire baisser son score. En outre, Y.I. fournit des réponses non adaptées dans deux des tâches du test de SHULMAN ce qui peut également expliquer un score un peu faible que ses réponses élaborées ne suffisent pas à remonter.

1.20. A.A.

A.A. est une petite fille née au mois de mars 2008. Elle a été adressée en orthophonie pour un retard de langage et de parole. Elle est prise en charge depuis 1 an lorsque nous la rencontrons.

Lors de la passation des tests, c'est la première fois que nous rencontrons A.A.

1.20.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Lors de notre rencontre, A.A. est tout de suite très à l'aise. Un peu surprise de ne pas pouvoir dessiner sur le tableau comme elle a l'habitude de le faire, elle accepte cependant de venir au bureau et de déballer les playmobils avec nous. Lors du choix du personnage, elle opte d'abord pour « la fille », en attrapant la mamie. Lorsque nous disons alors que nous prenons la maman, elle change d'avis et nous dit « non, moi la maman ». Elle prend l'initiative du jeu en décidant que la petite fille va jouer.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : A.A. utilise très peu de gestes dans le jeu dirigé ou la conversation. Elle en emploie quelques-uns dans le test de SHULMAN, elle utilise par exemple sa marionnette pour faire le signe d'au revoir. A.A. utilise malgré tout quelques gestes à fonction référentielle comme des gestes déictiques qui sont tous employés avec un déictique verbal. Par exemple, dans la tâche 2 du test de SHULMAN, elle répond à l'item 3, par « c'est un carré » en pointant le dessin. Ou encore, avant de débiter la tâche 3, lorsque nous lui avons demandé : « quel téléphone veux-tu pour jouer ? », elle nous a répondu « celui-là » en pointant du doigt ledit téléphone en même temps. Pendant toute la passation nous n'avons pas vu A.A. utiliser les gestes symboliques du « oui » et du « non », même associés au langage oral. Elle n'utilisait que le mot. A.A. a utilisé un mime mais de manière redondante avec le discours oral, même si le mime a très légèrement précédé la réponse verbale. En effet, lors de la tâche 2, du test de SHULMAN, à l'item 5, avant de nous répondre verbalement « une croix », elle a mimé une croix avec ses deux index.

- le regard : Le contact visuel n'était presque pas présent tout au long de l'entretien. En effet, pendant le jeu semi-dirigé, A.A. ne nous a absolument pas regardé lorsque nous lui parlions ou lorsqu'elle nous a parlé, elle regardait sans cesse les jeux et n'a pas levé les yeux vers nous. C'était un petit mieux dans la conversation avant le test de SHULMAN, ainsi que pendant la première tâche du test de SHULMAN, puis à partir de la seconde tâche, à nouveau nous n'avons plus vu ses yeux. Quand elle levait la tête, elle regardait dans le vide et parfois presque ne semblait plus vraiment être avec nous. Cela a été particulièrement

frappant dans la tâche 3 du test de SHULMAN où, à un moment donné, elle ne répondait presque plus à nos questions, avait les yeux fixés vers un coin de la pièce et elle jouait avec le téléphone sans prêter attention à ce que nous disions.

- la mimique : les expressions faciales d'A.A. ne sont pas très développées. Elle exprime par un grand sourire son contentement, par exemple quand elle a vu les marionnettes, et a une mine plus renfermée lorsque ce que nous lui proposons de faire ne lui convient pas vraiment.

- la voix : A.A. a une voix légèrement éraillée. Elle a un débit normal et l'intensité est, elle aussi, adaptée sauf lors de la tâche 3 du test de SHULMAN. En effet, lorsque nous parlions au téléphone, A.A. avait une intensité vraiment très faible, nous l'entendions à peine. De plus, elle était appuyée, presque couchée, sur son bras sur le bureau et parlait contre la manche de son pull... Mais A.A. sait aussi avoir une voix forte lorsqu'elle exprime un refus. Les vocalisations d'A.A. étaient toujours liées à la situation de communication. Elle utilise la prosodie linguistique et la prosodie émotionnelle, par exemple lorsque nous lui avons donné la marionnette qu'elle avait choisie, A.A. s'est exclamée « elle est mignonne, elle est [KRo] mignonne ! »

- le corps : A.A. ne tient pas en place, durant tout le jeu semi-dirigé elle était debout, face à nous, de l'autre côté du bureau et faisait des allers-retours d'un bout à l'autre du bureau. Elle s'est assise pour les épreuves du test de SHULMAN, mais entre chacune d'elles, elle se relevait, bougeait un peu ou sautait en s'appuyant avec ses bras sur le bureau. Nous devions sans cesse lui demander de se rasseoir. Lorsqu'elle était assise, soit elle gigotait sur sa chaise, soit elle avait les bras croisés sur le bureau et la tête posée dessus.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : A.A. effectue des demandes de renseignements, d'information de manière spontanée. Par exemple dans le jeu semi-dirigé, nous avons des interrogations sur des objets « c'est quoi ça ? », ou encore sur les lieux où les placer « et c'est où ? » (A.A. parlait à ce moment des couchettes du camping-car). A.A. fait également des demandes d'autorisation, comme lorsqu'elle dessine la balle à la tâche 2 du test de SHULMAN « je peux faire des points ? ». En revanche elle ne pose pas de questions pour clarifier un propos qu'elle n'a pas compris ; lors de la tâche 4 du test de SHULMAN, quand nous lui avons dit le logatome « joruf », elle n'a posé aucune question et a construit quelque chose avec les cubes comme si nous n'avions rien dit.

A.A. exprime ses goûts, des préférences de manière verbale ou en associant le verbal et le non verbal. Par exemple dans la tâche 1 du test de SHULMAN, à l'item 9, elle nous dit « parce que je les adore » (A.A. parle alors des princesses).

A.A. peut aussi exprimer un refus, à la fin du jeu semi-dirigé, lorsque nous lui annonçons que nous allons ranger pour faire d'autres jeux, elle nous dit clairement « Non ! », puis finit par se décider à ranger avec nous. Cependant quand elle ôte le toit du camping-car afin de ranger les personnages à l'intérieur, elle s'exclame « oh non ! On n'a pas dormi alors on le laisse et on joue ». Nous avons dû user de toute notre persuasion pour la convaincre de ranger les playmobils.

- Régie de l'échange : A.A. commence le dialogue, elle respecte les tours de parole, ne coupe pas la parole. Elle intervient spontanément et relance la conversation par des commentaires ou de rares questions. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

A.A. sélectionne et introduit un thème, elle peut également respecter le thème proposé. Parfois, elle change de thème ou passe « du coq à l'âne » car elle ne prend pas forcément en compte ce que nous avons dit.

Parmi les routines conversationnelles, les salutations sont utilisées, les formules de politesse ne sont pas encore automatisées.

A.A. ne manifeste pas son incompréhension et ne parvient pas encore à reformuler ses propos lorsqu'elle n'est pas comprise, elle se contente pour le moment de répéter ce qu'elle a dit.

- Adaptation : A.A. utilise un registre de langue courant qui est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Elle n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE sont respectées. La cohésion grammaticale et la cohésion lexicale sont présentes avec la présence de connecteurs logiques dans ses propos, ainsi que l'emploi de pronoms anaphoriques. Nous avons noté quelques contradictions dans son propos puisqu'A.A. fait un choix puis change d'avis.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

A.A. ne tient pas toujours compte de ce que dit son interlocuteur et fait ce qu'elle veut. Par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, elle doit construire un escalier mais elle construit un château.

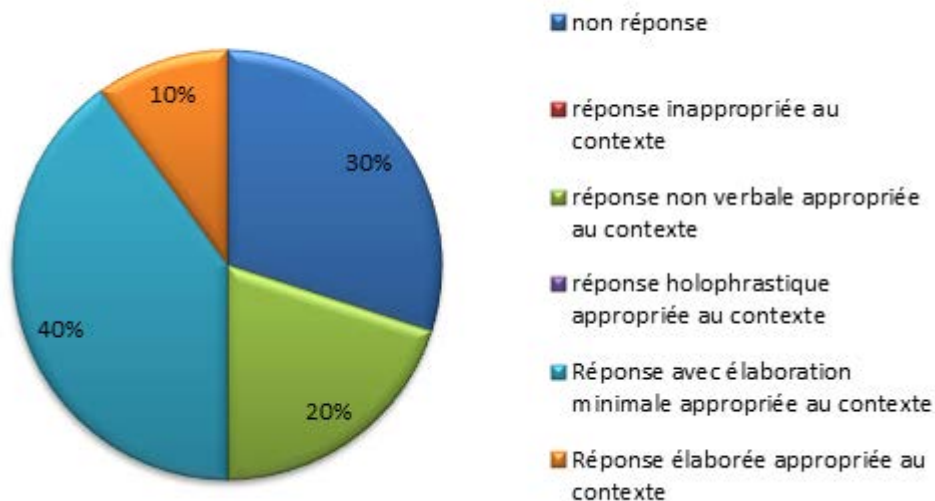
1.20.2. Test de SHULMAN

Les parents d'A.A. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

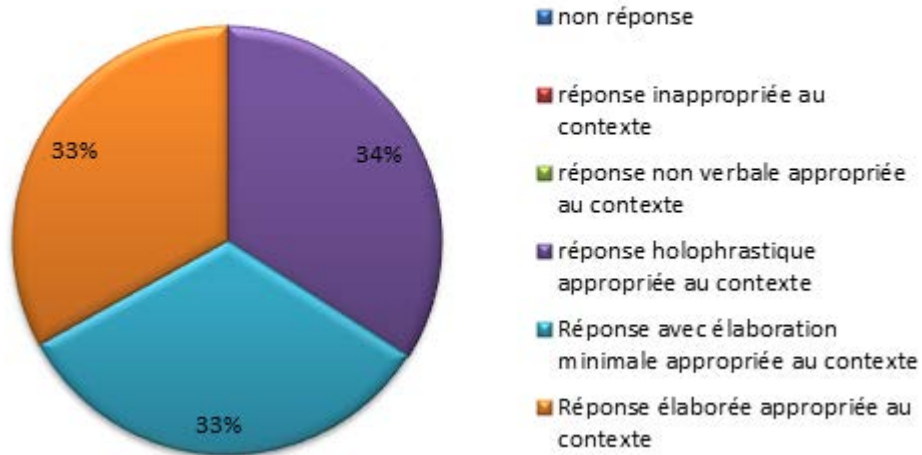
- Tâche 1 : A.A. a obtenu un score de 25 ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



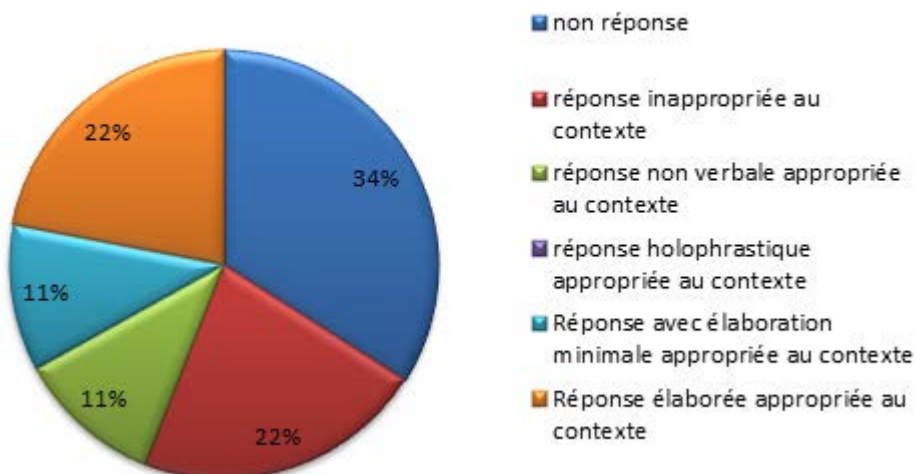
- Tâche 2 : A.A. a obtenu un score de 24 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



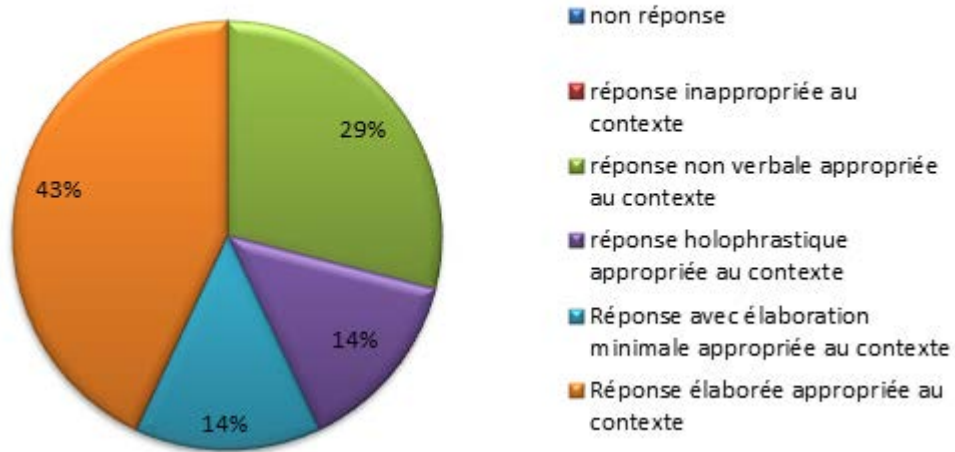
- Tâche 3 : A.A. a obtenu un score de 18 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



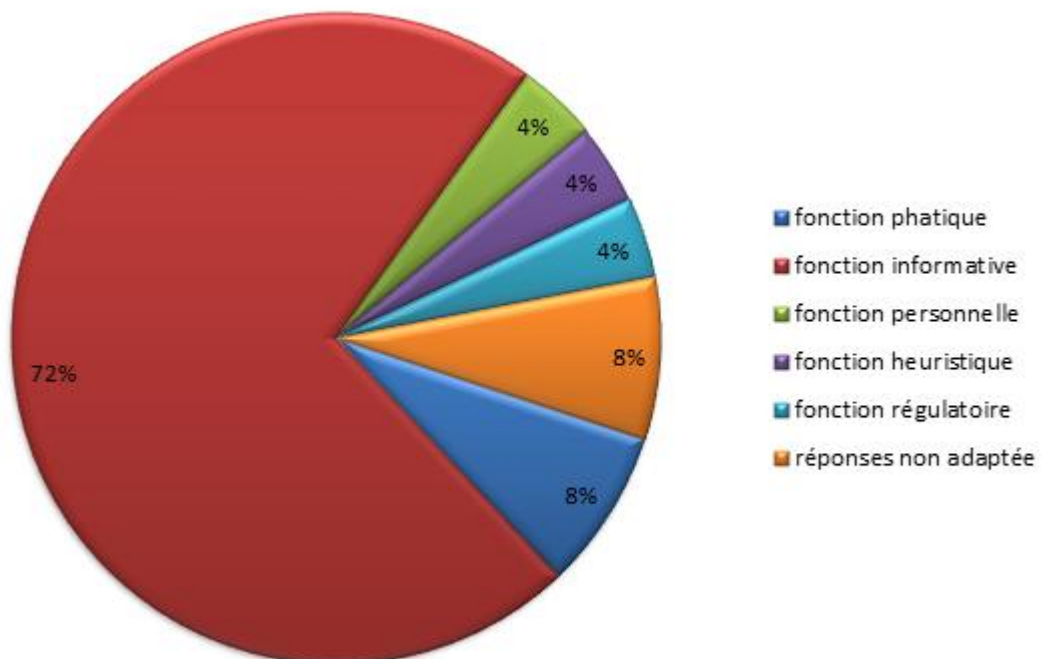
- Tâche 4 : A.A. a obtenu un score de 25 ce qui la situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : A.A. a obtenu un score total de 92 ce qui la situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY** :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.A. s'est abstenue de répondre par 6 fois, et a donné par 5 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées, même si elles sont toutes représentées. Malgré beaucoup de non réponses et de réponses non verbales, le score supérieur à la moyenne de son âge d'A.A. peut s'expliquer par le fait qu'elle donne peu de réponses holophrastiques, nous

en avons dénombré 3 sur l'ensemble du test, mais fournit des réponses à élaboration minimale ou des réponses élaborées. Il faut toutefois noter qu'elle donne des réponses non adaptées.

1.21. S.C.

S.C. est un petit garçon, né au mois de septembre 2005. Il a été adressé en orthophonie lorsqu'il était en grande section de maternelle pour un retard de langage. Il est maintenant pris en charge pour le langage oral et le langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons S.C.

1.21.1. Conversation et jeu semi-dirigé

S.C. est un petit garçon très bavard et très souriant. Un peu intimidé au début de notre entrevue, il s'est très vite détendu. Lors du jeu semi-dirigé, il a pu choisir un personnage et au lieu de nous en attribuer un, il nous a fait choisir entre deux. Lorsque nous lui avons demandé de faire une histoire avec les personnages, il nous a répondu « Non, j'ai pas envie de raconter l'histoire » en baissant l'intensité de sa voix et dans le même temps, il a baissé la tête en la tournant légèrement... Nous avons donc commencé le jeu en installant un de nos personnages sur un poney. S.C. nous a imité et a ensuite pris le déroulement du jeu à son compte.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : S.C. « parle avec les mains », en effet ses gestes accompagnent sa parole. Nous avons pu observer des gestes à fonction référentielle, comme les gestes symboliques du « oui » et du « non », bien que ce ne soient pas les plus présents. S.C. utilise également des gestes déictiques, qu'il peut employer seul comme par exemple lorsqu'il choisit la marionnette, mais qui sont le plus souvent redondants à son discours comme par exemple dans la tâche 2 du test de SHULMAN où, lorsque nous installons les dessins devant lui, nous signale « Alors je les connais tous là » avec un geste des deux mains qui partent du centre et s'éloigne l'une de l'autre pour montrer tous les dessins. S.C. utilise également le mime de manière redondante avec le discours, par exemple dans la tâche 2 du test de SHULMAN à l'item 4, il nous répond « comme les cercles sont ronds » et réalise un cercle dans l'air avec son index en même temps ; ou encore le mime de monter l'escalier avec ses doigts lors de la dernière tâche du test de SHULMAN.

S.C. utilise également des gestes à fonction métalinguistique. Eux aussi accompagnent son discours. Il produit des gestes à fonction prosodique, par exemple, dans la tâche 3 du test de SHULMAN, à l'item 6, il répond « moi j'ai des lapins, des chiens, des chats, un bouc... », et à chaque fois qu'il a prononcé un nom d'animal, dans le même temps il tapait avec son doigt sur le bureau comme pour rythmer ses propos. S.C. fait également des gestes à fonction de commentaire : lorsque dans la tâche 2 du test de SHULMAN nous lui demandons de dessiner sans lui avoir donné de crayons, S.C. nous dit « mais, j'ai rien », en faisant en parallèle le mouvement de la pince avec ses doigts pour montrer qu'il n'avait rien dans les mains pour dessiner. Ou encore, pendant la discussion il nous pose une devinette, nous ne trouvons pas, il nous donne

alors un indice et pendant le silence de suspens suivant l'indice, S.C. avait les mains au-dessus du bureau, paume vers le ciel, qui attendaient de recevoir notre réponse.

Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés chez S.C., il a pour mauvaise habitude de mettre ses doigts à la bouche mais lorsqu'il a eu la confirmation de notre part que la caméra filmait, il les a retirés et nous ne l'avons pas vu reporter ses doigts à sa bouche, pendant toute la passation.

- le regard : Le contact visuel est présent. S.C. utilise beaucoup son regard pour « contrôler » notre visage, par exemple entre chaque dessin qu'il réalise dans la tâche 2 du test de SHULMAN, S.C. nous jette un coup d'œil pour voir si nous réagissons. Il cherche à ce qu'on regarde ce qu'il fait car, lors du dessin de la balle, lorsque nous lui avons demandé de nous avertir quand il aurait fini, S.C. nous a dit « mais tu peux regarder ce que je dessine ». Le regard de S.C. est très expressif, il plisse les yeux quand il ne comprend pas, ouvre grand les yeux quand il est étonné.

- la mimique : S.C. a des expressions faciales riches et qui laissent transparaître ses émotions. Lorsqu'il est un peu contrarié (comme par exemple lorsqu'il ne parvenait pas à remonter la table dans le jeu de playmobils), S.C. fait une moue avec ses lèvres qu'il tend en avant bouche fermée et fronce les sourcils. Lorsqu'il est étonné mais un peu déçu en même temps comme lorsqu'il découvre les cubes de la tâche 4 du test de SHULMAN, S.C. lève les sourcils et pince ses lèvres. Mais la plupart du temps nous avons eu droit à un large sourire sur son visage.

- la voix : S.C. a une voix d'intensité normale et de débit également normal ; mais il module l'intensité et le débit en fonction de ce qu'il dit. Par exemple, lorsqu'au début du jeu semi-dirigé il nous a dit qu'il ne voulait pas raconter l'histoire, il a baissé l'intensité de sa voix. Ou quand S.C. nous a informé de tous les animaux qu'il avait chez lui, son débit était plus lent, marquant une légère pause entre chaque nom d'animaux.

De plus, S.C. utilise la prosodie émotionnelle et linguistique. Il utilise également sa voix pour faire des bruitages, par exemple le bruit des chevaux au galop dans le jeu semi-dirigé.

- le corps : La proxémie est adaptée. En ce qui concerne la posture, S.C. est soit bien droit face à nous pendant les activités, soit les bras croisés sur le bureau, la tête posée dessus, en position d'attente, entre les différentes tâches du test de SCHULMAN notamment.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : S.C. effectue des demandes d'action, par exemple lors de la tâche 2 du test de SHULMAN, il nous a dit « je voudrais une règle pour faire ça », ou juste avant, pour les feutres il nous indique qu'il lui faut « un rouge, un bleu et un noir ». Il effectue spontanément des demandes d'informations ou de renseignements, sur les activités qui vont suivre « on va faire quoi après ? », sur des éléments qu'il ne connaît pas « c'est quoi ça ? ». S.C. demande également des clarifications lorsqu'il ne comprend pas un mot comme dans la tâche 4 du test de SHULMAN avec le logatome « joruf », ou comme dans la tâche 3, lorsqu'il doit dire ce qu'il a fait le matin, il demande « en vrai ou pour de faux ? ».

S.C. exprime ses goûts, ses émotions et ses choix. Il peut également manifester un refus, comme au début du jeu semi-dirigé.

- Régie de l'échange : S.C. commence la conversation, il respecte le tour de parole, ne coupe pas la parole et il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos. Il intervient spontanément.

S.C. sélectionne et introduit un thème nouveau, il peut également respecter le thème proposé ou amener un changement de thème mais sans passer « du coq à l'âne ». Il relance la conversation par des commentaires ou des questions.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont utilisées.

Il peut manifester son incompréhension, comme par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, où notre prononciation du logatome « joruf » a entraîné une demande de clarification de la part de S.C. Cependant, il ne parvient pas encore totalement à reformuler ses propos quand il n'est pas compris et se contente de répéter son énoncé sans le modifier.

- Adaptation : S.C. utilise un registre de langue courant qui est adapté à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise pas divers registre de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE sont respectées. La cohésion grammaticale est présente, S.C. utilise des connecteurs logiques et temporels. La cohésion lexicale n'est pas encore totalement maîtrisée, il y a beaucoup de répétition, peu d'emploi de synonymes et quelques erreurs de pronoms. Nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos de S.C.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de trouble sur le versant réceptif de la pragmatique, même si lors de la tâche 3 du test de SHULMAN, lorsque nous lui avons demandé le nom d'un autre animal qu'il aime bien, nous nous attendions à un terme générique (un cheval, un lion...) et S.C. a répondu en donnant le petit nom d'un de ses animaux « Flocon ». Notre tête étonnée lui a fait rajouter des informations : « c'est un lapin, le blanc ».

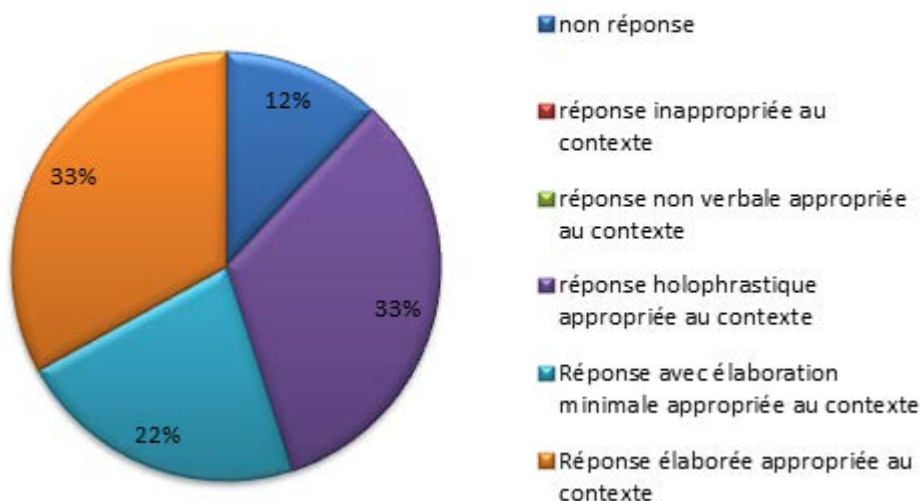
1.21.2. Test de SHULMAN

Les parents de S.C. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

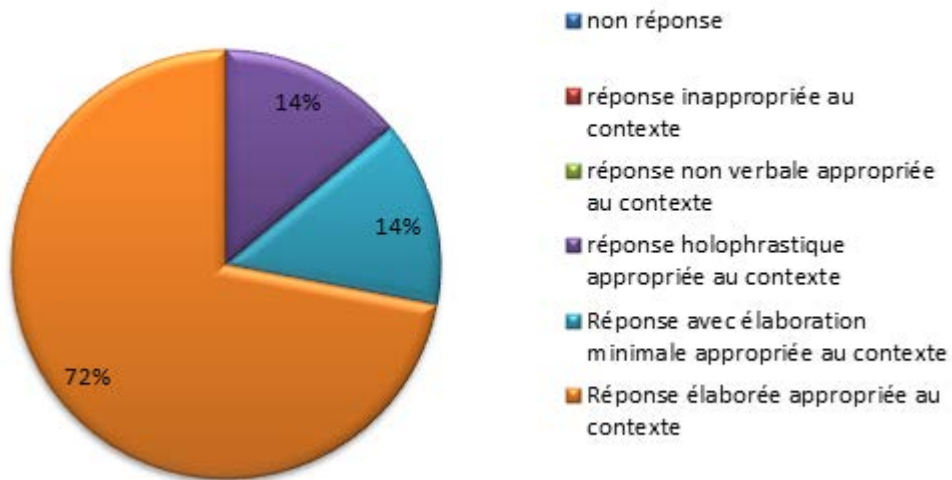
- Tâche 1 : S.C. a obtenu un score de 32 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



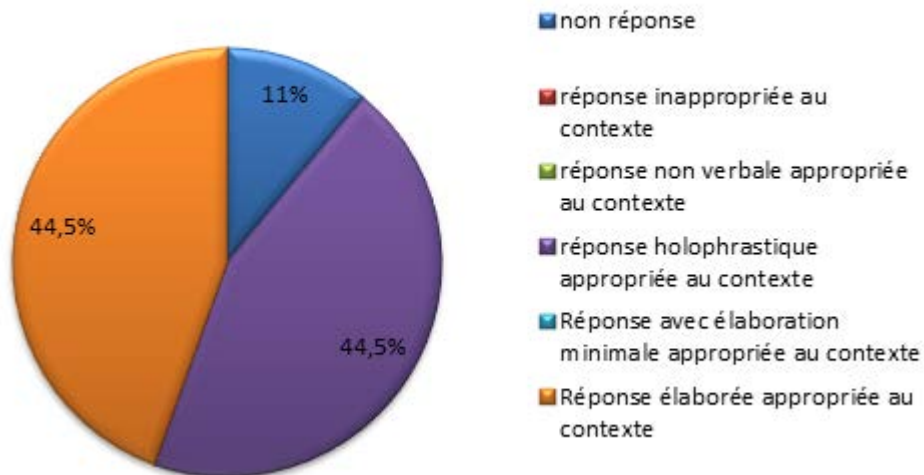
- Tâche 2 : S.C. a obtenu un score de 32 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



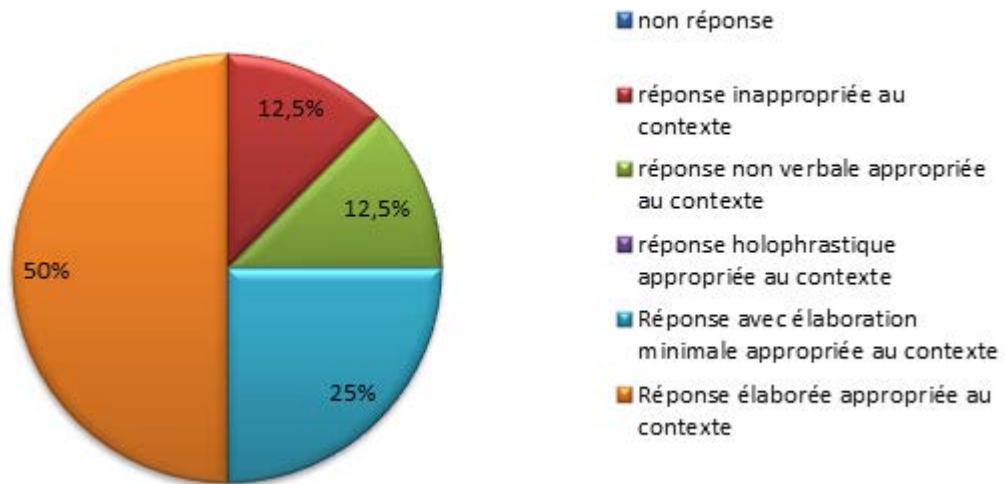
- Tâche 3 : S.C. a obtenu un score de 32 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3

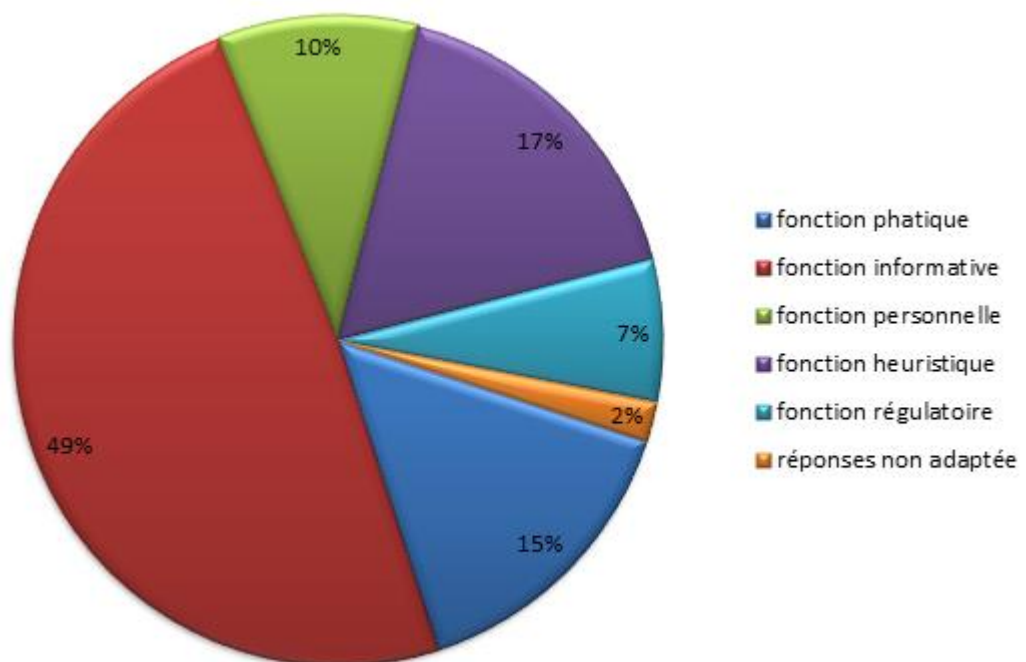


- **Tâche 4** : S.C. a obtenu un score de 31 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total** : S.C. a obtenu un score total de 127 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.
- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY** :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, S.C. s'est abstenu de répondre 2 fois, et a donné une seule réponse uniquement non-verbale. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage présentes dans le test de SHULMAN sont utilisées par S.C. Il est intéressant de noter que malgré un score total élevé, S.C. a fourni des réponses non adaptées. Son score est élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge car il

donne beaucoup de réponses élaborées, même s'il répond également de manière holophrastique : nous avons dénombré 8 réponses holophrastiques sur l'ensemble du test.

1.22. A.R.

A.R. est un garçon né au mois de février 2005. Il est suivi en orthophonie depuis 2ans pour un retard de langage oral et des difficultés d'entrée dans le langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons A.R.

1.22.1. Conversation et jeu semi-dirigé

A.R. est tout de suite à l'aise, même s'il montre un peu d'appréhension avant le début de chaque épreuve, ne sachant pas trop à quoi s'attendre. Lors du jeu semi-dirigé, A.R. n'était vraiment pas à l'aise, il a eu beaucoup de mal à jouer aux playmobils, et était vraiment déstabilisé. Nous avons écourté quelque peu l'épreuve. Il a cependant pu choisir un personnage et en désigner un pour nous ; mais il n'a pas pris l'initiative du jeu et semblait vraiment ne pas savoir quoi faire. Il osait à peine manipuler les personnages pour leur faire faire des actions et a été soulagé lorsque nous avons proposé de ranger.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : A.R. utilise des gestes à fonction référentielle qui peuvent être utilisés seuls ou de manière redondante avec le langage oral. A.R. effectue notamment les gestes symboliques comme le « oui » et le « non » de la tête. Ou encore des gestes déictiques, par exemple, pour indiquer le personnage choisi dans le jeu semi-dirigé, ou encore en accompagnement du langage oral comme lorsqu'il nous a demandé les crayons dans la tâche 2 du test de SHULMAN par « heu, stylo » accompagné d'un pointage du pot à crayon.

A.R. effectue également des gestes à fonction métalinguistique. Parmi eux, les gestes à fonction de commentaire : des haussements d'épaules d'A.R. accompagnent souvent un « je sais pas » verbal.

- le regard : Le contact visuel est présent tout au long de la passation. Nous avons juste remarqué qu'A.R. a les yeux qui partent vers le plafond lorsqu'il cherche une réponse. Son regard est expressif, et nous pouvons y lire un peu de crainte chaque fois que nous changeons d'épreuve et le soulagement quand il découvre l'épreuve suivante.

- la mimique : A.R. est un enfant très souriant. Il a une mimique riche et très expressive. Nos épreuves ne l'intéressaient pas et nous pouvions le voir sur son visage même s'il gardait le sourire malgré tout. Lorsqu'après la première tâche du test de SHULMAN, nous lui avons demandé s'il trouvait nos marionnettes jolies, il a répondu très poliment « ça va » mais ses expressions faciales trahissaient que c'était vraiment de la politesse et qu'au fond de lui, nos marionnettes ne lui plaisaient pas beaucoup ! Ce décalage entre les paroles et la mimique était très intéressant à observer. De plus lorsqu'il a découvert le jeu de

playmobil, nous avons pu voir une moue de déception : ses lèvres étaient un peu en avant et pincées et A.R. a fait un haussement de sourcil.

- la voix : A.R. avait une voix claire, il parlait avec une intensité adaptée à la situation. La prosodie linguistique et la prosodie émotionnelle étaient présentes.

- le corps : La proxémie et la posture étaient appropriées. A.R. respectait une distance sociale et se tenait droit face à nous.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : A.R. réalise tout type de demande : aussi bien des demandes d'action lorsqu'il souhaitait par exemple que nous lui donnions un objet, que des demandes de renseignements ou d'informations, des demandes de clarification comme dans la tâche 4 du test de SHULMAN avec le logatome « joruf » ou lors de la tâche 2, quand il doit dessiner une balle et nous interroge « un ballon de foot ? ».

A.R. exprime ses goûts, de manière volontaire ou non, comme pour les marionnettes où sa mimique l'a trahi !

Nous n'avons pas observé de protestation ou de refus de la part d'A.R.

- Régie de l'échange : En ce qui concerne les tours de parole, A.R. n'a pas débuté la conversation, en revanche il peut intervenir spontanément. Il respecte les tours de parole et ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

A.R. n'introduit pas de thème de conversation, il se contente de répondre au thème proposé mais sans forcément relancer la conversation. Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont connues et utilisées durant presque toute l'entrevue.

A.R. manifeste son incompréhension, il parvient également à reformuler des propos lorsque nous ne le comprenons pas.

- Adaptation : A.R. utilise un registre de langue courant qui a été la majorité du temps adapté à la situation et à l'interlocuteur. Nous avons néanmoins relevé la réponse d'A.R. à l'item 1 de la tâche 2 du test de SHULMAN, comme n'étant pas tout à fait adaptée puisque pour nous demander de lui faire passer les crayons il a simplement dit : « euh... stylo » en pointant le pot à crayons.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée. En ce qui concerne la maxime de quantité, A.R. donne parfois trop d'informations inutiles, par exemple lorsque dans la tâche 1 du test de SHULMAN nous lui avons signalé que nous ne connaissions pas son émission préférée et lui avons demandé de nous en parler, au lieu d'expliquer brièvement, il nous a raconté tout un épisode de ce dessin animé. De plus, durant cette même épreuve, les cohésions lexicale et grammaticale n'étaient pas respectées puisque nous n'avons pas compris l'ordre chronologique de l'histoire, A.R. revenait en arrière car il se rendait compte qu'il avait oublié des éléments. En outre, pendant son récit il a beaucoup employé les pronoms personnels « il, elle, eux, lui » si bien que nous ne savions jamais à qui A.R. faisait référence.

Nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos d'A.R. seulement une non-concordance entre ses dires et ses expressions faciales lorsqu'il a répondu à notre question sur nos marionnettes.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de trouble du versant réceptif de la pragmatique.

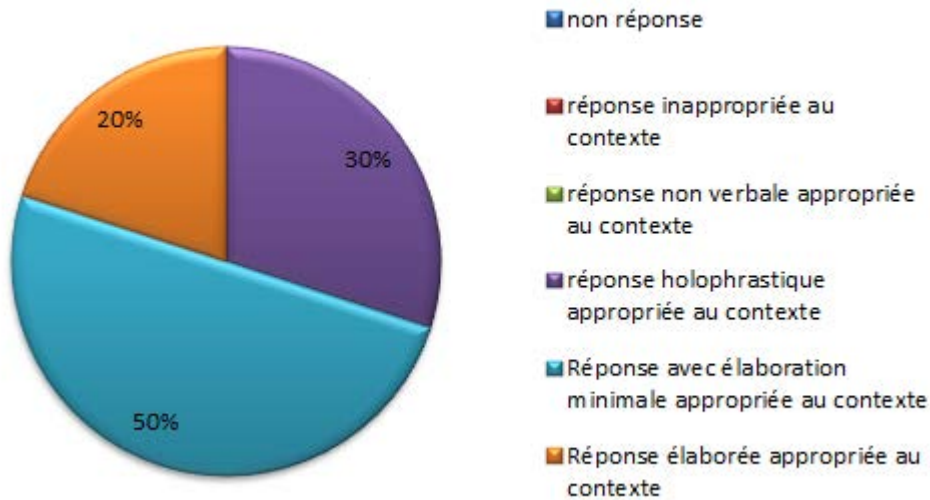
1.22.2. Test de SHULMAN

Les parents d'A.R. appartiennent à la catégorie socio-culturelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

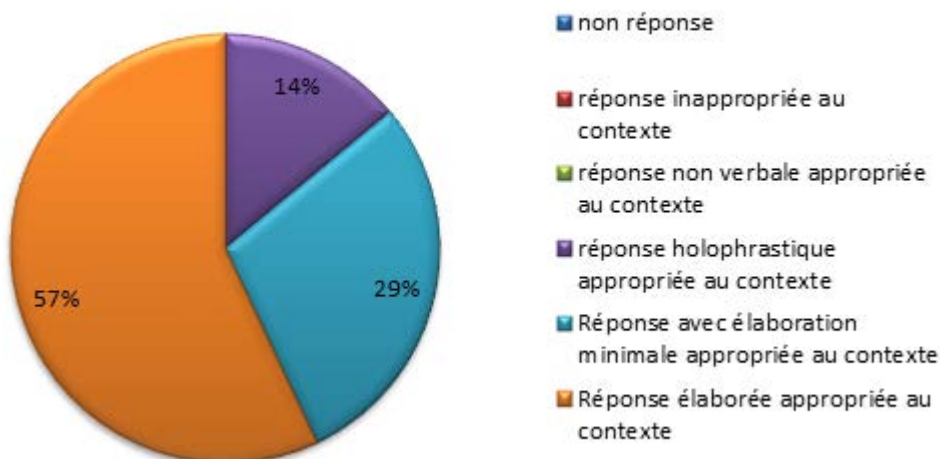
- Tâche 1 : A.R. a obtenu un score de 39 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



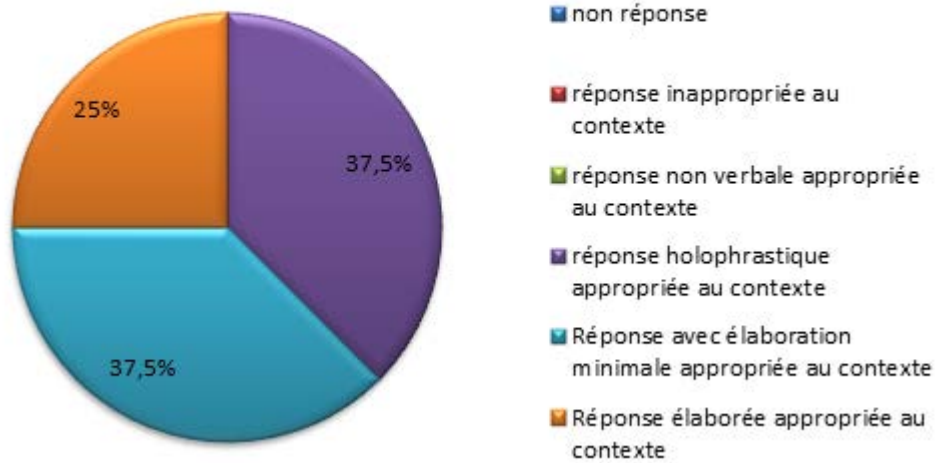
- Tâche 2 : A.R. a obtenu un score de 31 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



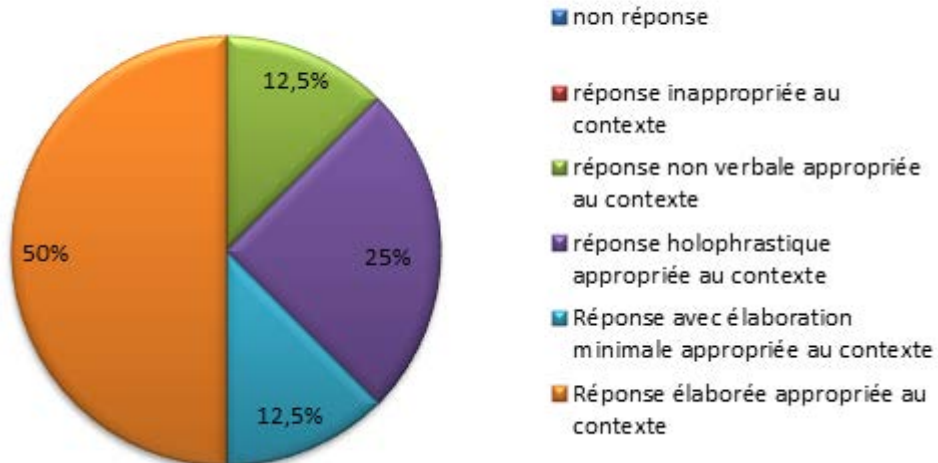
- Tâche 3 : A.R. a obtenu le score de 31 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



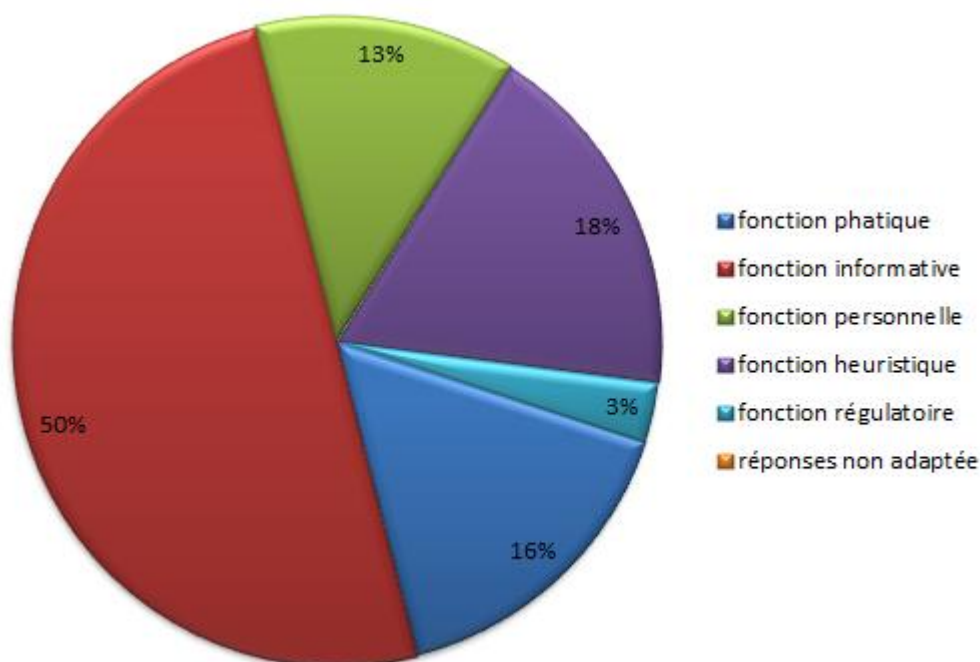
- Tâche 4 : A.R. a obtenu le score de 32 ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : A.R. a obtenu un score total de 133, ce qui le situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.R. a répondu à tous les items, et a donné une seule réponse uniquement non-verbale. Nous pouvons remarquer que toutes les fonctions du langage présentes dans le test de SHULMAN sont utilisées par A.R. Il est intéressant de noter qu'A.R. n'a donné aucune réponse non adaptée. En outre, malgré un score final élevé, nous constatons qu'il donne beaucoup de réponses holophrastiques, nous en avons dénombré 9 sur l'ensemble du test. Cependant, comme il a presque toujours répondu de manière verbale, le nombre de réponses à élaboration minimale, ou élaborées, est également important et compense largement ce taux important de réponses holophrastiques.

1.23. T.O.

T.O. est un petit garçon né au mois de novembre 2006. T.O est suivi depuis quelques mois pour un retard de langage, la famille a indiqué un bégaiement qui n'aurait lieu qu'à l'école.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons T.O.

1.23.1. Conversation et jeu semi-dirigé

T.O. est souriant quand nous nous rencontrons. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir un personnage pour lui et nous en attribuer un mais dans les deux cas cela a été de manière non verbale. T.O. ne prend pas l'initiative du jeu, mais quand nous avons demandé « où sont-ils partis en vacances ? », il nous a répondu « en vacances... heu..., heu... dans la montagne », puis quand nous avons demandé ce qu'ils faisaient, T.O. a installé le grand père sur un tabouret et l'a fait lire et nous a dit « ils font... ils font... il lit ».

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : T.O. utilise énormément les gestes, le plus souvent sans la parole. Il se sert notamment des gestes à fonction référentielle, comme les gestes déictiques. Par exemple, lors de la distribution des personnages dans le jeu semi-dirigé, c'est par le pointage seul qu'il a exprimé son choix et également par le pointage seul qu'il nous a attribué un personnage. Lors du choix de la marionnette et du téléphone, il en était de même. Nous n'avons observé de geste déictique redondant avec le langage oral que lors de la désignation du dessin préféré, dans la tâche 2 du test de SHULMAN ; à ce moment-là, T.O. a accompagné le pointage par « celui-là ». T.O. utilise également les gestes symboliques de la tête signifiant « oui » ou « non » ; ceux-ci sont parfois accompagnés de leur équivalent verbal, parfois seuls.

T.O. a également utilisé le geste symbolique du « au revoir » de la main, qu'il n'a pas produit directement mais a fait produire à la marionnette à la fin de la tâche 1 du test de SHULMAN.

En outre, nous avons noté, une utilisation particulière du téléphone dans la tâche 3 du test de SHULMAN. En effet, T.O. ne portait pas le téléphone à l'oreille, comme l'utilisation habituelle de l'objet le prévoit, mais il mettait l'écouteur sur le crâne et ne tenait pas la partie micro vers sa bouche mais à l'horizontale de l'écouteur. Il est également arrivé que pendant la conversation, T.O. tienne le téléphone dans la main sans que celle-ci soit à côté de son visage. Cette mauvaise utilisation de l'objet téléphone nous a surpris.

Nous n'avons pas observé de gestes stéréotypés chez T.O. Cependant il a fait des gestes qui n'ont pas de valeur communicationnelle, sans être des gestes que l'on observe habituellement, chez d'autres interlocuteurs. Par exemple, lors du jeu semi-dirigé ou lors des épreuves du test de SHULMAN, il est arrivé que T.O. place sa main contre sa tête, mais pas pour la tenir (même si cela est également arrivé, nous le verrons infra), il plaçait son pouce contre sa tempe et sa main était ouverte, doigts écartés à côté de son visage.

- le regard : Le contact visuel est présent, T.O. nous regarde lorsque nous lui parlons, et il nous regarde quand il parle. Néanmoins, lorsqu'il ne veut pas répondre, T.O. détourne le regard ou le baisse, fixant le bureau. Par exemple, dans la tâche 1 du test de SHULMAN, lorsque nous avons demandé « veux-tu savoir quelle est mon émission préférée ? », T.O. a détourné son regard, baissant les yeux sur le bureau sans nous répondre.

T.O. se sert néanmoins de la fonction d'appui de son regard pour nous montrer qu'il veut quelque chose. Par exemple, dans la tâche 2 du test de SHULMAN, il a fixé le pot à crayon, puis nous, puis à nouveau le pot à crayons. Seulement, cette demande non verbale n'était pas adaptée, puisque nous avions la tête baissée.

T.O. effectue également des mouvements inhabituels avec ses yeux : il fait de nombreux écarquillements, il a donc les yeux ronds, les sourcils levés, alors même qu'il n'a pas de raison d'être surpris.

- la mimique : T.O. a une mimique qui peut être expressive, comme lors de la distribution des personnages, nous avons pris son geste déictique comme désignant un personnage pour nous, puis nous avons vu à sa mine déçue que nous avons fait erreur et que T.O. souhaitait ce personnage.

Seulement les expressions faciales de T.O. sont parfois non-adaptées à la situation ou à la conversation. Par exemple, T.O. hausse très souvent les sourcils, alors même qu'il n'est pas surpris ou étonné, ces

mouvements sont inappropriés par rapport au contexte et accompagnent les écarquillements de ses yeux. De même, il réalise des grimaces, sans que cela ne soit approprié. Par exemple, il remonte la lèvre supérieure en contractant le muscle canin, il dilate ses narines. Son visage, en général, ne paraît pas détendu ou au repos mais c'est comme si T.O. avait sans cesse le visage sous tension, crispé. Tous ces éléments inhabituels en tant qu'expressions faciales, nous font penser à des syncinésies ou des tensions corporelles qui appartiennent à la sémiologie du bégaiement.

- la voix : T.O. parle doucement, son intensité est faible et parfois sa voix est totalement désonorisée. Il chuchote également très souvent. Le débit est coupé par les nombreux bégayages. En outre, nous avons remarqué que lorsque nous posons une question, T.O. répète toujours des mots de notre question avant de répondre, par exemple dans le jeu semi-dirigé lorsque nous demandions où les personnages étaient partis en vacances, T.O. a répondu « en vacances..., en vacances..., je je je je sais plus ». La voix de T.O. est assez monotone et il n'utilise pas la prosodie linguistique ou émotionnelle.

- le corps : La proxémie est adéquate. T.O. se tient à la distance sociale. En ce qui concerne sa posture, T.O. a souvent les coudes posés sur le bureau et une main est appuyée contre sa tête.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : T.O. n'a posé aucune question durant toute la passation, que ce soit durant le jeu semi-dirigé, la conversation ou durant le test de SHULMAN. Il effectue une demande non verbale en fixant le pot à crayons, mais cette demande est inadaptée puisque nous avons la tête baissée.

T.O. exprime ses goûts, ses choix mais la plupart du temps de manière non verbale. Nous ne l'avons pas vu protester, même lorsque nous avons mal compris et pris le personnage qu'il avait désigné pour lui, T.O. s'est contenté de nous regarder avec une mine déçue mais n'a exprimé aucune contestation verbale.

- Régie de l'échange : T.O. ne débute pas l'échange, il respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole, n'intervient pas spontanément. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

T.O. n'introduit pas de thème de conversation et ne change pas de thème, il respecte le thème proposé.

Les routines conversationnelles sont présentes.

T.O. ne manifeste pas son incompréhension, il ne reformule pas ses propos lorsqu'il n'est pas compris.

- Adaptation : T.O. utilise un registre de langue courant qui est adapté à l'interlocuteur et à la situation. Il n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Nous ne pouvons pas affirmer que la maxime de qualité était respectée par T.O. En effet cette maxime implique que les propos tenus par le locuteur sont supposés vrais, or T.O. répond très souvent « je ne sais pas » ou « je m'en rappelle plus », que ce soit pendant la conversation, le jeu semi-dirigé ou le test de SHULMAN. Or, nous doutons du fait, par exemple, qu'il ne se rappelle plus de comment est son chien... Toutes les réponses de ce type semblent correspondre à des évitements, des techniques de désengagement, plus qu'à de véritables réponses.

La maxime de quantité de GRICE n'est, elle non plus, pas respectée, car souvent T.O. ne nous répond pas ou nous dit « je m'en rappelle plus », donc il ne nous donne pas d'informations.

T.O. n'a pas parlé assez longuement pour que nous puissions étudier la cohésion de son discours.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Il semble que le versant réceptif de la pragmatique soit touché puisque T.O. ne prend pas en compte les besoins de son interlocuteur et ne répond pas aux questions de ce dernier. En outre, T.O. ne tient pas

toujours compte du discours de l'interlocuteur, par exemple dans le jeu semi-dirigé, il a voulu installer un enfant sur un tabouret et n'y parvenait pas. Nous lui avons souligné que l'enfant n'était pas assez lourd pour tenir sur un tabouret, qu'il fallait mieux installer à sa place un adulte. Malgré notre remarque, T.O. s'obstinait à essayer d'installer l'enfant sur le tabouret. Il a fallu quatre chutes consécutives de l'enfant pour que T.O. assoit un adulte à la place.

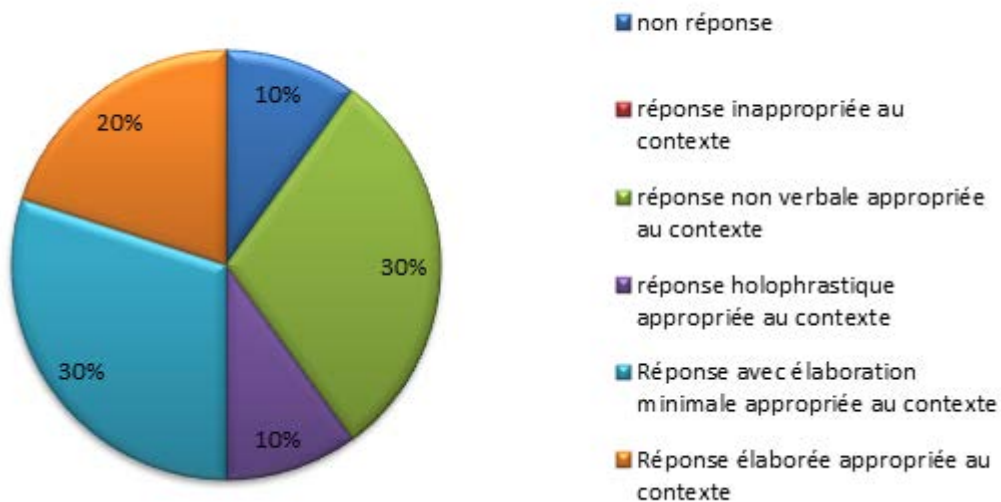
1.23.2. Test de SHULMAN

Les parents de T.O. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

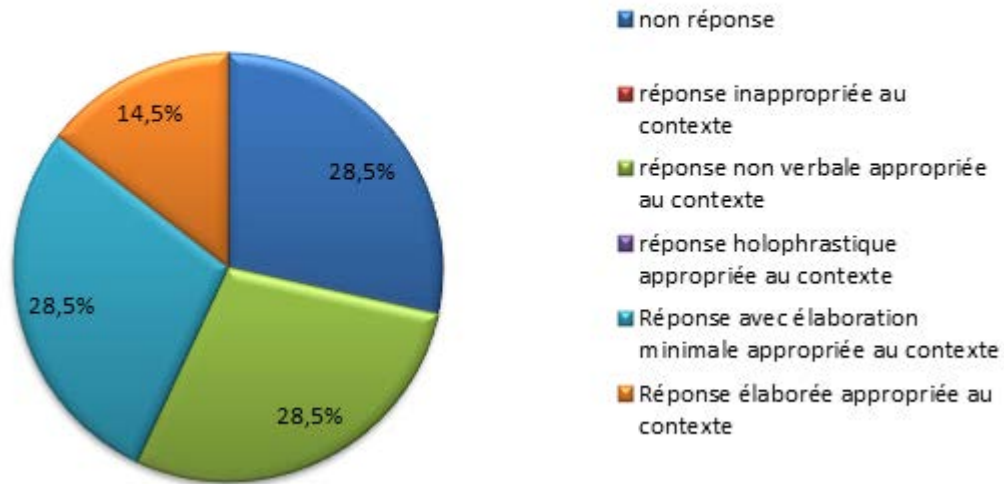
- Tâche 1 : T.O. a obtenu un score de 31 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



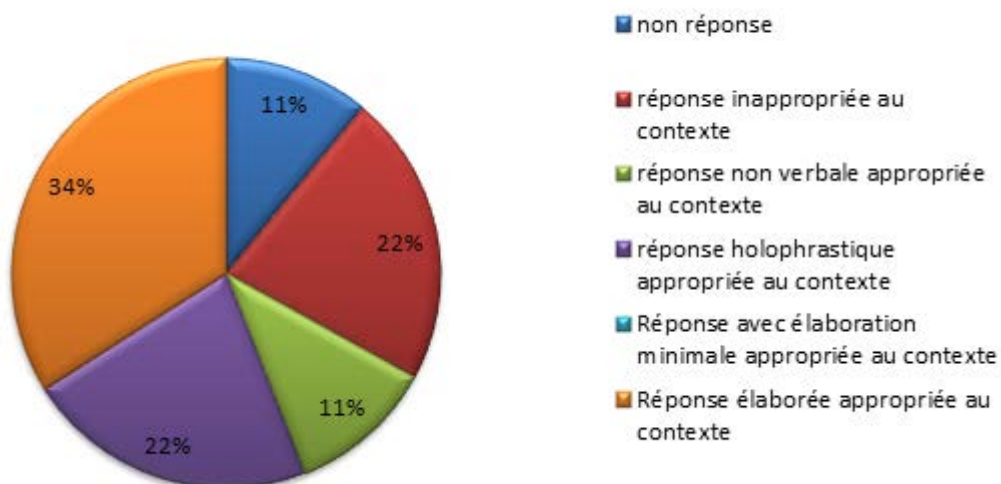
- Tâche 2 : T.O. a obtenu un score de 17 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



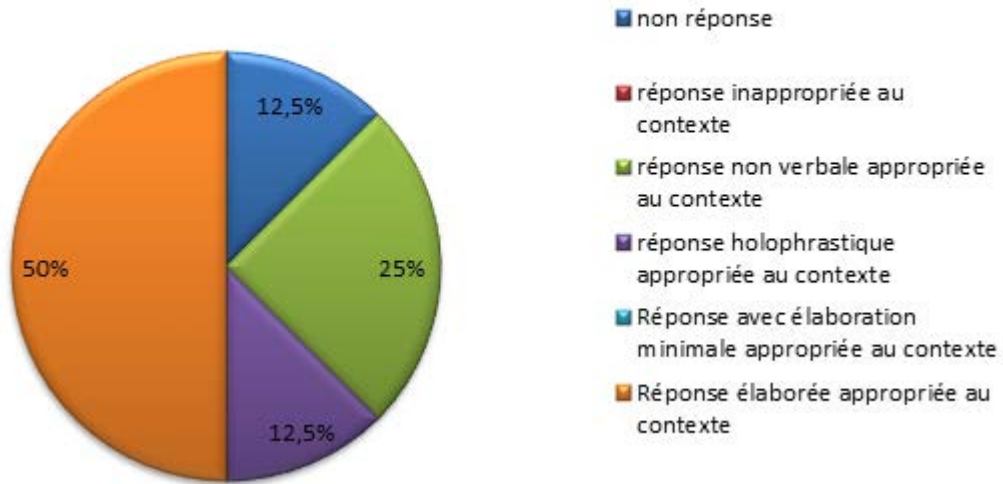
- Tâche 3 : T.O. a obtenu un score de 25 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



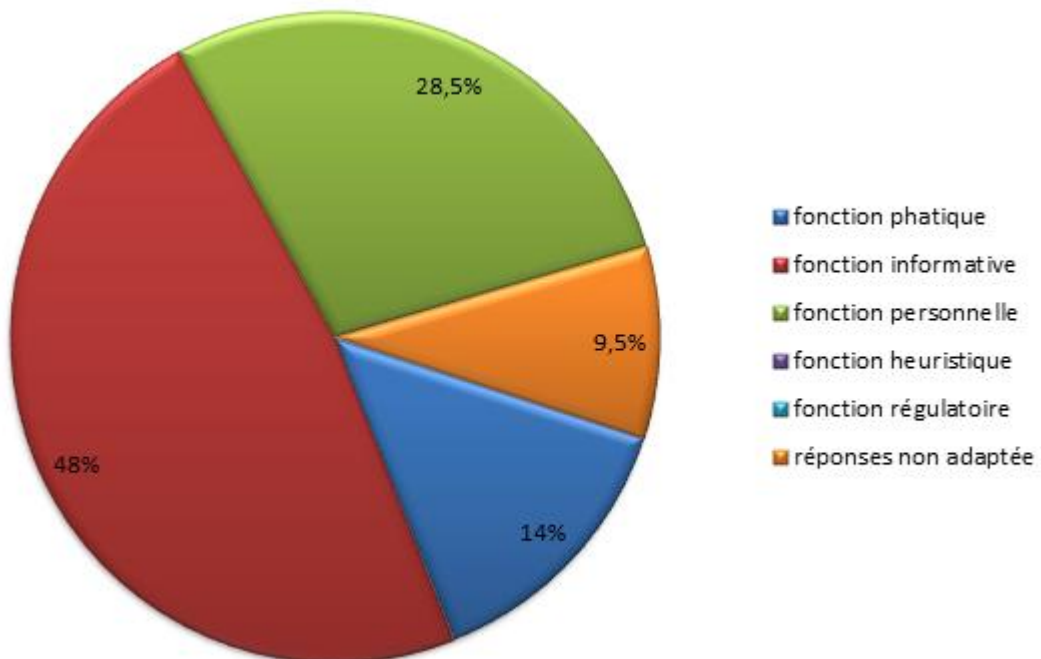
- **Tâche 4** : T.O. a obtenu un score de 27 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$ pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total** : T.O. a obtenu un score total de 100 ce qui correspond à la moyenne des enfants de son âge.

- **Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :**



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, T.O. s'est abstenu de répondre par 5 fois, et a donné par 8 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous remarquons que sur l'ensemble du test de SHULMAN, T.O. n'a

pas utilisé la fonction heuristique du langage, il n'a posé aucune question. De plus, la fonction régulatoire n'est pas non plus utilisée par T.O. dans ce test. Nous pouvons noter que la fonction personnelle du langage est bien représentée, cela s'explique par le fait que toutes les réponses telles que « je ne sais pas » ou « je ne m'en rappelle plus », appartiennent à la fonction personnelle du langage. Or T.O. donne souvent des réponses de ce type, nous en avons dénombré 6 sur l'ensemble du test de SHULMAN. Malgré le nombre important de non-réponses, de réponses non verbales et de réponses holophrastiques, nous avons dénombré 4 réponses holophrastiques, T.O. obtient un score correspondant à la moyenne de son âge. Cela s'explique parce que toutes les réponses telles que « je ne m'en rappelle plus » sont des réponses élaborées. De plus il est intéressant de remarquer que T.O. donne, malgré un score dans la moyenne un grand nombre de réponses non adaptées.

1.24. S.A.

S.A. est une petite fille née au mois d'octobre 2005. Elle est prise en charge en orthophonie depuis 3ans pour un retard de langage et depuis l'année dernière son orthophoniste l'aide également pour l'entrée dans le langage écrit.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons S.A.

1.24.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Dans un premier temps, S.A. semble un peu intimidée. Lors du jeu semi-dirigé, elle peut choisir un personnage et nous en attribuer un mais dans les deux cas elle le fait de manière non verbale. Elle ne prend pas l'initiative du jeu avec les playmobils mais lorsque nous lui demandons : « alors qu'est-ce qu'ils font tes bonhommes ? », S.A. nous répond « le papa il va manger » et installe le papa sur un tabouret face à la table et met le couvert.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : S.A. utilise essentiellement des gestes à fonction référentielle. Ceux-ci sont, dans la majorité des cas, employés seuls, sans redondance avec le langage oral. S.A. utilise notamment des gestes déictiques pour montrer ses choix, comme lors des choix de personnages dans le jeu semi-dirigé ou encore lorsqu'elle a indiqué quelle marionnette ou quel téléphone elle désirait pour jouer. S.A. utilise également des gestes symboliques dont les signes de la tête du « oui » et du « non ».

- le regard : Durant le jeu semi-dirigé, le contact visuel n'est pas présent. S.A. ne nous regarde pas lorsqu'elle parle et lorsque nous parlons. En revanche lors de la conversation et du test de SHULMAN, le contact visuel est présent à la fois quand S.A. a la parole, et quand nous parlons. En revanche, lorsque S.A. ne sait pas répondre à une question, elle détourne le regard et baisse les yeux sur le bureau. De plus, quand elle cherche ce qu'elle va dire, ses yeux filent regarder au plafond s'ils trouvent la réponse.

- la mimique : S.A. est une petite fille très souriante mais ses expressions faciales sont peu expressives.

- la voix : S.A. parle d'une voix d'une faible intensité. Son débit est normal. Les vocalisations sont toujours liées à la situation d'énonciation et elle peut réaliser des bruitages avec sa voix lors du jeu semi-dirigé par exemple. S.A. utilise la prosodie linguistique et émotionnelle.

- le corps : La proxémie et la posture de S.A. sont adéquates.

➤ **Habilités conversationnelles :**

- Intentionnalité : S.A. peut effectuer des demandes d'action. Elle nous a, par exemple, demandé dans le jeu semi-dirigé de faire faire la course à notre personnage contre le sien. S.A. réalise des demandes de renseignements ou d'informations, mais plus dans le test de SHULMAN que durant le jeu semi-dirigé ou la conversation qui a suivi. S.A. effectue également des demandes de clarification lorsqu'elle ne comprend pas ce que nous disons, comme par exemple dans la tâche 4 du test de SHULMAN, lorsque nous avons prononcé le logatome « joruf », elle nous a répondu : « un joruf, heu, c'est quoi ? ».

S.A. exprime ses goûts, par exemple dans la conversation, nous parlions des jeux et S.A. nous a dit beaucoup aimer jouer aux polly pockets, ainsi qu'au polly poney et petshop.

Nous n'avons pas observé de situations où S.A. exprimait un refus ou protestait.

- Régie de l'échange : S.A. ne commence pas le dialogue, elle n'intervient pas spontanément. Elle respecte les tours de parole et ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

S.A. ne sélectionne pas et n'introduit pas de thèmes nouveaux, elle respecte le thème déjà en place et ne change pas de thème.

Les routines conversationnelles sont acquises et utilisées par S.A.

Elle demande des clarifications si elle n'a pas compris et elle peut reformuler ses propos ou rajouter des informations lorsqu'elle n'est pas comprise.

- Adaptation : S.A. utilise un registre de langue courant, adapté à la situation et à l'interlocuteur. Elle n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE sont respectées, même si S.A. se contente le plus souvent de répondre de la manière la plus minimale possible pour être comprise. La cohésion lexicale et la cohésion grammaticale sont présentes et nous n'avons pas noté de contradiction dans les propos de S.A.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Nous n'avons pas observé de troubles du versant réceptif de la pragmatique.

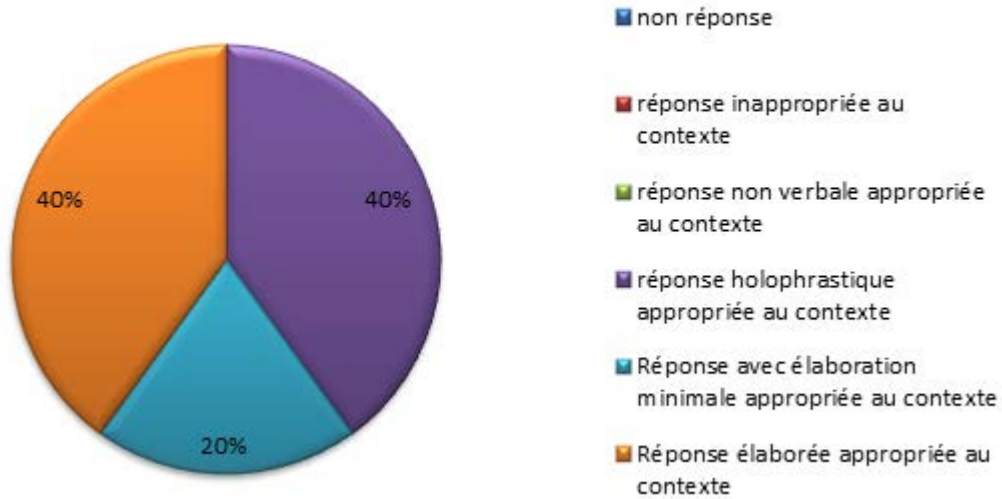
1.24.2. Test de SHULMAN

Les parents de S.A. appartiennent à la catégorie socio-culturelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

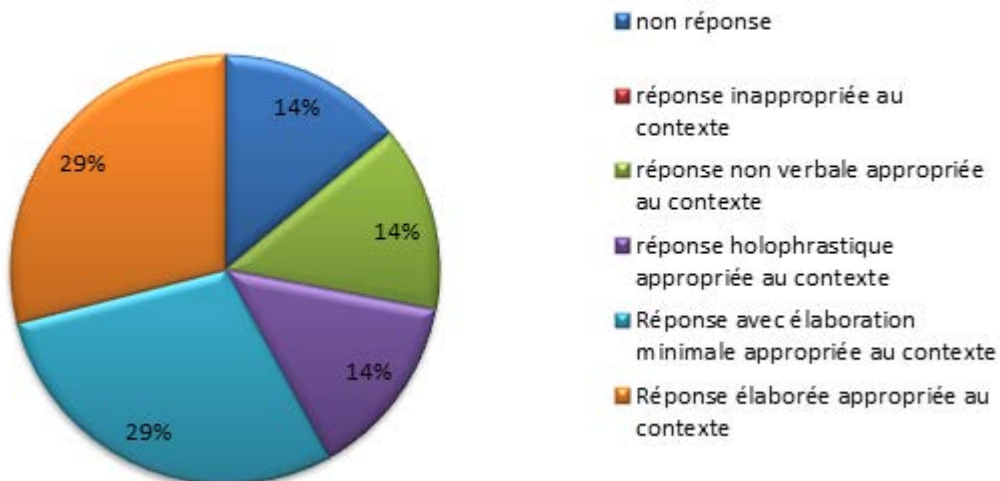
- Tâche 1 : S.A. a obtenu un score de 40 ce qui la situe au-delà de $+1\sigma$ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



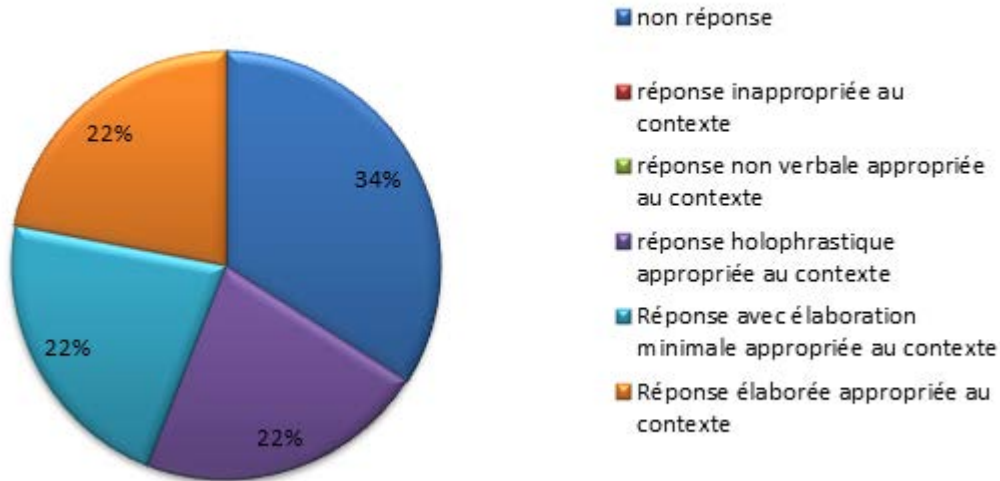
- Tâche 2 : S.A. a obtenu un score de 23 ce qui la situe à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



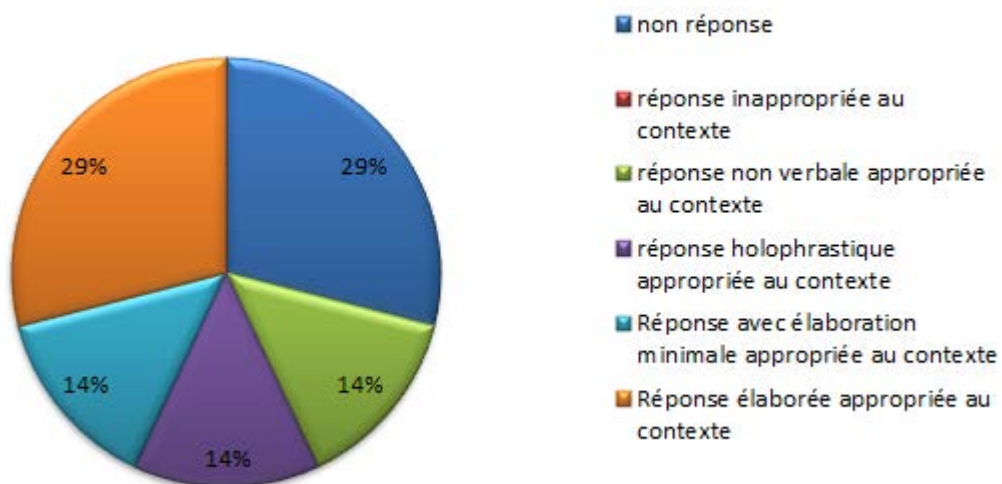
-
- Tâche 3 : S.A. a obtenu un score de 24 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



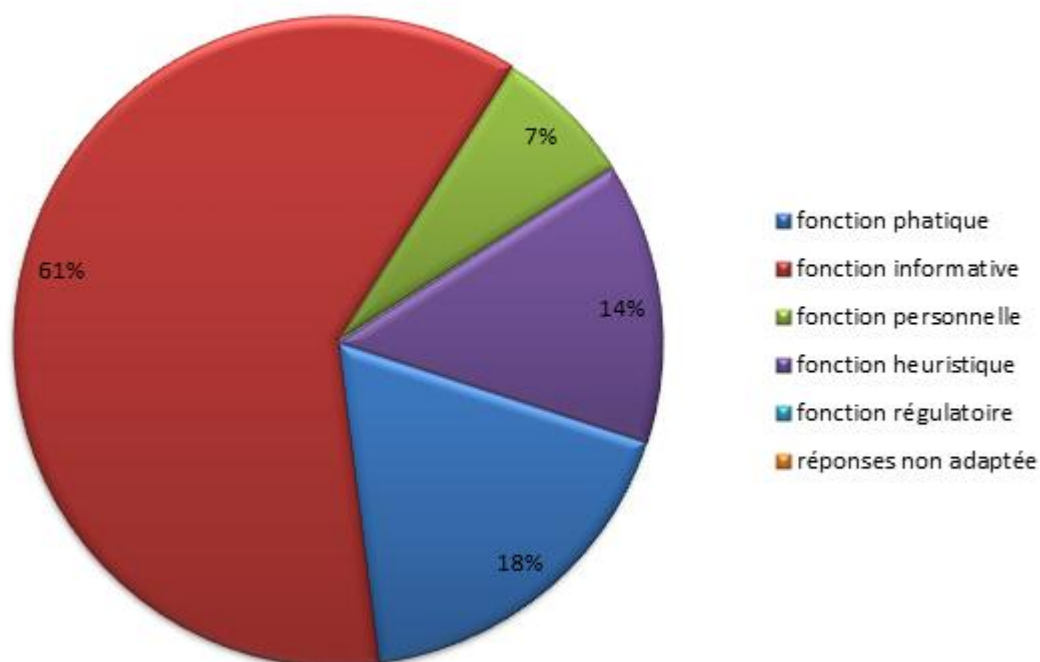
- Tâche 4 : S.A. a obtenu un score de 19 ce qui la situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



- **Score total** : S.A. a obtenu un score total de 106, ce qui la situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, S.A. s'est abstenue de répondre par 7 fois, et a donné par 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage est prégnante par rapport aux autres fonctions du langage qui sont moins développées. Il est intéressant de noter que malgré un score total bas, S.A. n'a fourni aucune réponse non adaptée. Son score peu élevé par rapport à la moyenne des enfants de son âge, peut sans doute s'expliquer par le fait qu'elle ne répond pas de nombreuses fois. En outre, lorsqu'elle répond, S.A. donne régulièrement des réponses holophrastiques, sur l'ensemble du test nous en avons dénombré 7. Il faut souligner que dans le test de SHULMAN, S.A. n'utilise pas la fonction régulatoire du langage.

1.25. M.S.

M.S. est un petit garçon né au mois de juillet 2006. Il est le dernier d'une fratrie de 4. Il est suivi depuis deux ans et demi pour un retard de parole et de langage. Et depuis septembre et la rentrée au CP, l'orthophoniste l'accompagne pour un montage en lecture car M.S. a de grosses difficultés.

1.25.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Dans un premier temps, M.S. semble un peu intimidé et mal à l'aise. Lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé, il peut choisir un personnage et nous en attribuer un. Il prend l'initiative du jeu en installant les personnages sur les chevaux.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : M.S. utilise peu de gestes. Nous avons surtout observé la présence de gestes à fonction référentielle, comme des gestes déictiques qui sont employés par M.S. pour indiquer ses choix de personnages, de marionnette ou encore du dessin qu'il préfère dans la tâche 2 du test de SHULMAN. Ces gestes déictiques sont le plus souvent accompagnés d'un déictique verbal « celui-là » ou « lui ». M.S. fait également des gestes symboliques notamment le « oui » ou le « non » de la tête. Il fait aussi faire le signe d'au revoir de la main à sa marionnette dans la tâche 1 du test de SHULMAN tout en prononçant le « au revoir ».

M.S. produit quelques rares gestes à fonction métalinguistique et notamment des gestes à fonction de commentaire comme le haussement d'épaule accompagnant un « je sais pas ».

Nous n'avons pas remarqué de gestes stéréotypés chez M.S. Il a seulement pour mauvaise habitude de parler avec la main devant la bouche ce qui fait qu'il n'est pas toujours très audible.

- le regard : Le contact visuel est présent tout au long de la séance. M.S. nous regarde lorsqu'il parle et lorsque nous parlons. Son regard est peu expressif.

- la mimique : M.S. n'a pas une mimique très riche et très expressive... Nous avons toutefois remarqué quelques haussements de sourcils lorsqu'il est surpris comme lorsque nous avons prononcé le logatome « joruf » dans la dernière tâche du test de SHULMAN.

- la voix : M.S. a une voix légèrement éraillée, cassée. L'intensité n'est pas très forte et le fait qu'il parle très souvent avec sa main devant la bouche n'améliore pas notre réception. Les vocalisations sont liées à la situation de communication et M.S. utilise aussi bien la prosodie linguistique que la prosodie émotionnelle.

- le corps : La proxémie et la posture sont appropriées même si M.S. a de temps à autre une posture d'abattement avec la tête légèrement vers le bas et les épaules tombantes.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : M.S. pose des questions, il demande des renseignements ou des informations. Par exemple dans le jeu de playmobils, M.S. nous a posé des questions sur des petits éléments qu'il ne connaissait pas. M.S. réalise également des demandes d'action comme dans la tâche 2 du test de SHULMAN où il nous a demandé « je peux avoir un crayon ? ». M.S. nous a appelé lorsqu'il avait fini de dessiner sa balle et il a demandé des clarifications lorsqu'il ne nous avait pas totalement compris. Par exemple, lorsque nous rangions le jeu de playmobils, nous avons indiqué qu'il fallait mettre dans le pot les petits accessoires, M.S. nous a ensuite demandé « sauf les messieurs ? »

- Régie de l'échange : M.S. commence la conversation, il intervient spontanément et relance la conversation par des questions ou des commentaires. Il respecte les tours de parole et ne coupe pas la parole. Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

M.S. ne sélectionne pas et n'introduit pas de thème mais il respecte le thème proposé.

Les routines conversationnelles que sont les salutations et les formules de politesse sont présentes tout au long de l'entretien.

M.S. manifeste son incompréhension lorsqu'il n'a pas compris et peut reformuler ses propos ou rajouter des informations lorsqu'il n'a pas été compris.

- Adaptation : M.S. utilise la plupart du temps un registre de langue courant, adapté à la situation et à l'interlocuteur. Nous avons toutefois noté l'emploi de vocabulaire appartenant au registre familier lorsqu'il ne trouvait pas tout de suite le terme en langage courant. Par exemple, après la tâche 3 du test de SHULMAN, nous avons commencé une conversation sur les animaux qu'il avait chez lui et M.S. nous a parlé de « bouic bouic », dont avec son grand frère il avait retrouvé la cage « défoncée ».

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée, en revanche, en ce qui concerne la maxime de quantité, M.S. ne donne pas toujours suffisamment d'informations pour permettre à son interlocuteur de le comprendre. Par exemple, lors de la discussion sur ses animaux, il nous parlait de son chat qui va tout le tout sur le lit de X. Or nous ne savons pas qui est X même si nous pouvons déduire que c'est un membre de sa famille et probablement un de ses frères. M.S. ne tient pas toujours compte des connaissances de son interlocuteur. Toujours lors de cette même discussion, M.S. nous a parlé de « bouic bouic » dont il avait retrouvé la cage mal en point. Mais nous ne savions pas quelle sorte d'animal était « bouic bouic » : un lapin, un rat, un cochon d'inde, un hamster... et nous avons dû l'interroger pour avoir des précisions.

La cohésion lexicale et la cohésion grammaticale sont présentes dans le discours de M.S.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Sur le versant réceptif de la pragmatique, nous avons noté que M.S. ne tient pas toujours compte des connaissances ou du savoir commun qu'il partage avec son interlocuteur. Il parle par exemple d'une personne ou d'un animal en l'appelant par son nom, comme si cette personne ou cet animal était connu de l'interlocuteur alors que ce n'est pas le cas.

Nous avons observé que M.S. comprenait des demandes indirectes ; lors du jeu semi-dirigé nous avons dit « oh ! J'arrive pas à l'attraper » et M.S. a attrapé le petit élément de vaisselle qui était tombé dans le camping-car et que nous ne parvenions pas à récupérer.

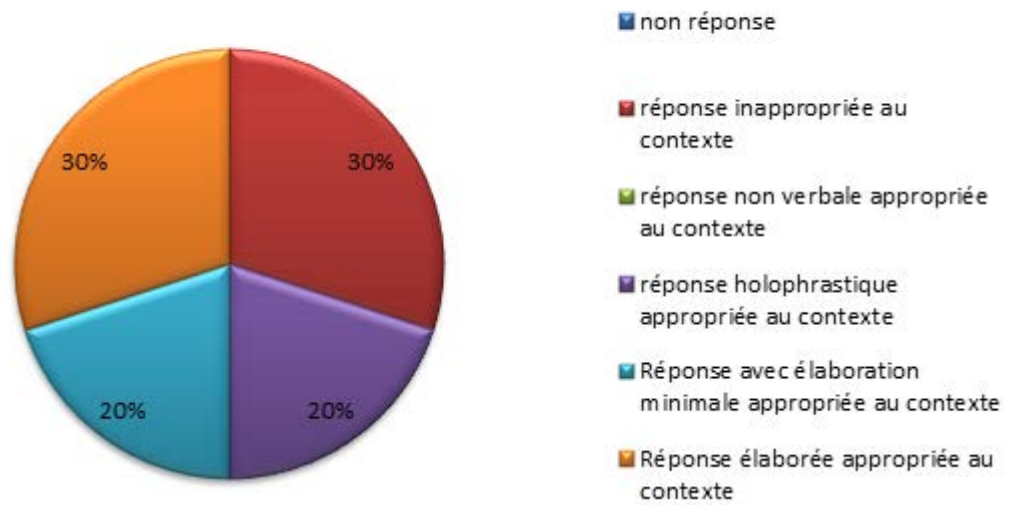
1.25.2. Test de SHULMAN

Les parents de M.S. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

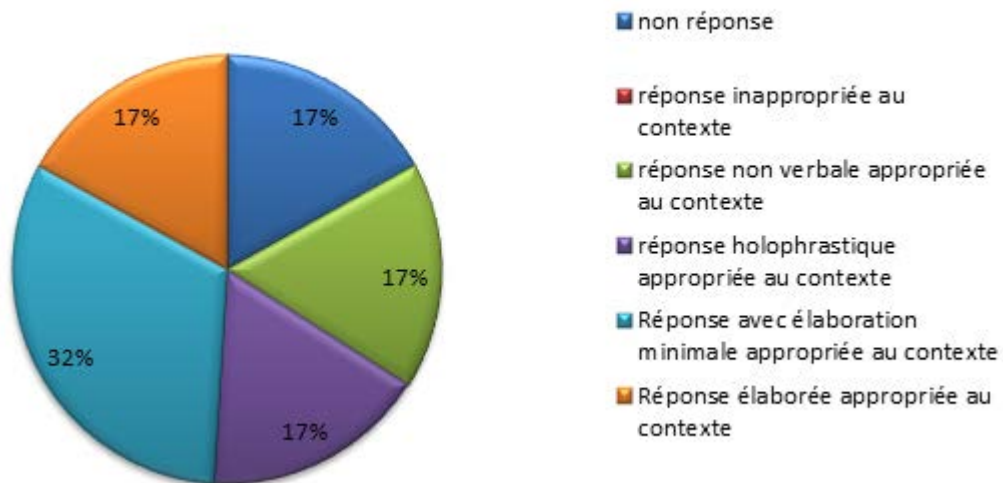
- Tâche 1 : M.S. a obtenu un score de 32 ce qui le situe entre -1σ et la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



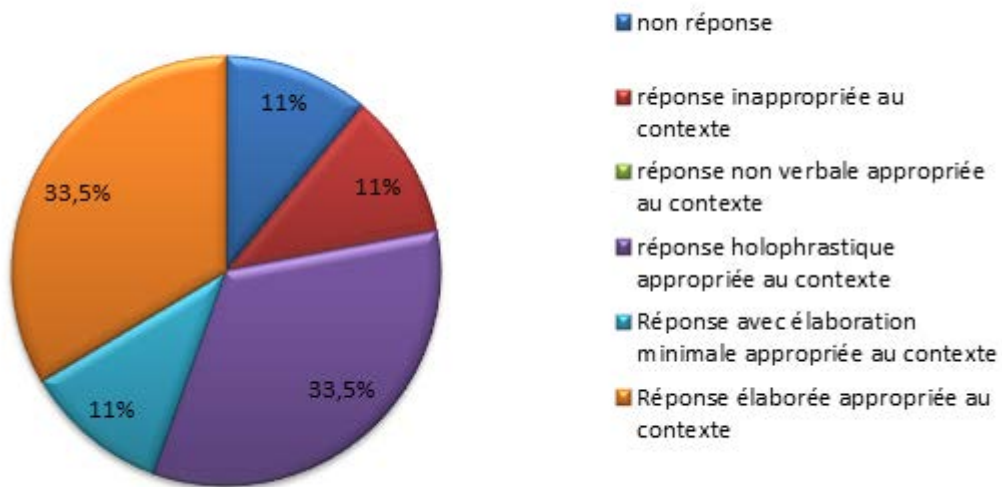
- Tâche 2 : M.S. a obtenu un score de 18 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge sur cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



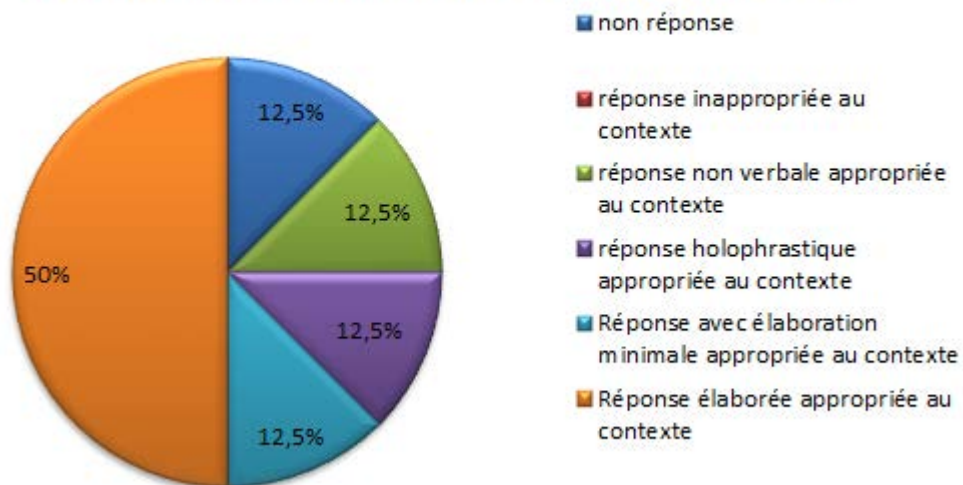
- Tâche 3 : M.S. a obtenu un score de 29 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

Répartition des réponses dans la tâche 3



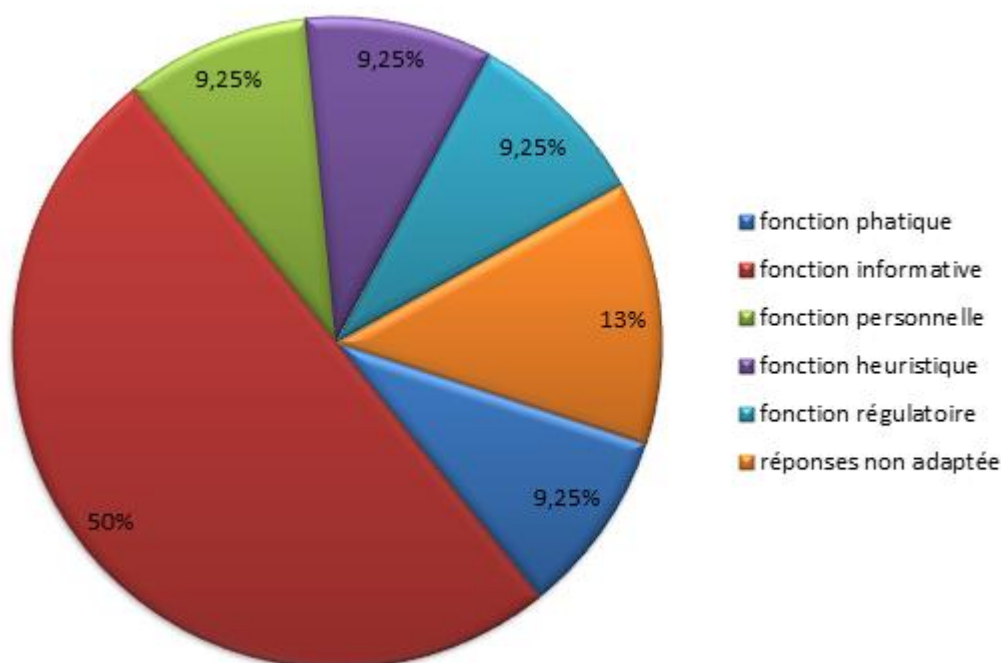
- Tâche 4 : M.S. a obtenu un score de 29 ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : M.S. a obtenu un score total de 108, ce qui le situe entre la moyenne des enfants de son âge et $+1\sigma$.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, M.S. s'est abstenu de répondre par 3 fois, et a donné par 2 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer que la fonction informative du langage représente la moitié des fonctions du langage représentées, en outre toutes les fonctions du langage présentes dans le test de SHULMAN sont utilisées par M.S. Il est intéressant de noter que malgré un score total élevé, M.S. a fourni 13% de réponses non adaptées. Malgré cela son score est un peu plus élevé que la moyenne des enfants de son âge car, même s'il donne des réponses holophrastiques, sur l'ensemble du test : nous en avons dénombré 7, M.S. fournit également beaucoup de réponses élaborées ou avec élaboration minimale.

1.26. A.Y.

A.Y est un petit garçon né au mois de novembre 2007. Il est suivi en orthophonie depuis août 2012, sa maman ayant contacté l'orthophoniste en indiquant que son fils parlait comme *Mimi-Siku* (l'enfant dans le film *Un Indien dans la ville*). Il est pris en charge en orthophonie à raison de deux séances par semaine pour un retard de langage associé à un retard de parole.

Lors de la passation des tests c'est la première fois que nous rencontrons A.Y.

1.26.1. Conversation et jeu semi-dirigé

Bien qu'ayant été averti qu'il allait travailler avec nous, A.Y. n'était pas content, car il voulait regarder un livre sur les pompiers. Nous avons donc eu droit, durant toute la passation, à un jeune garçon qui boudait en face de nous.

Malgré tout, lors de l'épreuve de jeu semi-dirigé il a pu choisir un personnage et nous en attribuer un, même si dans les deux cas c'était de manière non verbale. Il n'a pas pris l'initiative du jeu.

➤ Observations reportées sur la grille d'évaluation après visionnage de la vidéo de la passation :

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : A.Y. a utilisé beaucoup de gestes pour répondre, cela était plus simple comme il boudait et voulait parler le moins possible. Il utilisait notamment des gestes à fonction référentielle comme les gestes déictiques. Par exemple, A.Y. a fait des pointages pour choisir son personnage, en désigner un pour nous, mais également pour choisir la marionnette qu'il voulait pour la tâche 1 du test de SHULMAN ou encore le téléphone pour la tâche 3 ; mais également pour désigner le dessin qu'il préférerait lors de la tâche 2 ou encore pour indiquer qu'il voulait plus de cubes lors de la dernière tâche du test de SHULMAN. A chaque fois, les pointages d'A.Y. étaient seuls, non accompagnés de langage oral, sauf lorsqu'il a tendu le bras et pointé les blocs dans la tâche 4 du test de SHULMAN, cette fois-ci le pointage était accompagné d'un bruitage. A.Y. utilise également beaucoup de gestes symboliques et essentiellement le « oui » et le « non » de la tête, qui ne sont que très rarement accompagnés de leur équivalent verbal.

A.Y. fait également des gestes à fonction métalinguistique, et surtout des gestes à fonction de commentaire. Nous avons eu le droit à de nombreux haussements d'épaules accompagnant un « je sais pas » et un soupir.

- le regard : A.Y. a un regard très expressif. Il nous a lancé un regard noir au début de la passation lorsque son orthophoniste lui a rappelé qu'il allait travailler avec nous. Le contact visuel est présent tout au long de l'entretien hormis lorsqu'A.Y. ne veut pas répondre à une de nos questions, dans ce cas, il détourne le regard, baisse les yeux et regarde dans le coin inférieur (comme s'il regardait une de ses épaules) et va même par 2 fois jusqu'à fermer les yeux pour rompre toute communication. Il les a rouverts lorsque nous sommes passés à un autre item dans le test de SHULMAN ou quand nous avons changé de sujet dans la conversation.

A.Y. se sert de la fonction d'appel du regard comme lorsque nous ne lui donnons pas de crayon pour dessiner, il s'est penché sur le bureau et s'est rapproché de nous en nous regardant « par en dessous » pour intercepter notre regard.

- la mimique : A.Y. a des expressions faciales très riches et très expressives. Nous avons pu observer différentes moues de bouderie d'A.Y., par exemple les lèvres légèrement pincées en avant avec les sourcils froncés et la tête légèrement baissée. Ou encore, lorsque nos questions l'embêtaient, A.Y. gonflait les joues puis laissait échapper un « pff » ou un soupir.

Nous avons malgré tout pu apercevoir l'esquisse d'un sourire lorsque pendant le jeu semi-dirigé, A.Y. a gagné la course à cheval entre nos personnages respectifs. A.Y. n'a pu retenir un rire lorsque, pendant le jeu semi-dirigé il a maladroitement mis tous ses personnages par terre en essayant d'attraper un accessoire.

Mais A.Y. a également des mimiques marquant son étonnement. Par exemple lorsque nous sortions les playmobils pour le jeu semi-dirigé, A.Y. a voulu enlever le toit du camping-car mais a détaché les barres de toit. A.Y. a laissé échapper un « oh ! », et avait des yeux tout ronds, les sourcils levés. A.Y. peut également prendre un air interrogateur comme par exemple lorsqu'il se demandait ce qu'il y avait dans une valise en la secouant.

- la voix : A.Y. a répondu avec une voix très monotone à toutes nos questions. Il répondait sèchement à nos questions, il parlait un peu comme un robot. Cependant, spontanément il utilise la prosodie linguistique et émotionnelle. Par exemple, son « oh ! » de surprise, et donc non contrôlé alors que les réponses à nos questions l'étaient, avait une intonation montante et est resté en suspens. Lorsqu'il nous a interpellée parce que nous avons oublié un accessoire playmobil dans le camping-car, la prosodie là encore était adaptée.

A.Y. a changé de voix lorsqu'il faisait parler la marionnette dans la tâche 1 du test de SHULMAN.

- le corps : La proxémie était adaptée. En revanche la posture d'A.Y. était en accord avec son humeur. Il avait les deux coudes sur le bureau, et ses mains tenaient sa tête à hauteur des joues. Il avait cette posture durant tout le test de SHULMAN et la conversation. En revanche, durant le jeu semi-dirigé, sa posture était plus adaptée car il avait besoin de ses mains pour manipuler les personnages ainsi que les différents accessoires.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : A.Y. n'a effectué aucune demande verbale, il n'a pas posé de questions que ce soit dans le jeu semi-dirigé, dans la conversation ou dans le test de SHULMAN. A.Y. a réalisé des demandes non verbales en passant par les gestes, notamment les gestes déictiques. C'est également grâce aux gestes qu'il a exprimé ses goûts, notamment ses préférences. Dans le test de SHULMAN, A.Y. a également pu dire qu'il aimait bien « le coq » comme animal.

A.Y. a protesté et exprimé son refus assez passivement durant tout le temps de la passation, en ne répondant pas ou presque pas aux questions que nous lui posions, mais aussi en montrant son désaccord et son mécontentement par sa mine boudeuse et sa voix monotone.

- Régie de l'échange : A.Y. ne débute pas la conversation, il respecte son tour de parole, ne coupe pas la parole. Il peut intervenir spontanément. Par exemple, alors que nous sortions les jouets du camping-car avant de commencer le jeu semi-dirigé, nous avons oublié une casquette et A.Y. nous a interpellée en disant « le chapeau ! ». Il n'y a pas eu de télescopage dans nos propos.

A.Y. ne sélectionne pas et n'introduit pas de thème, il respecte le thème proposé. Il ne change pas de thème. Les routines conversationnelles sont utilisées par A.Y.

A.Y. ne manifeste pas son incompréhension. Il ne peut, pour le moment, pas reformuler ses propos lorsqu'il n'est pas compris et se contente de répéter. Par exemple, dans la tâche 1 du test de SHULMAN, A.Y. nous a indiqué que les gentils étaient « les [pijatRe] », nous n'avions pas compris et A.Y. a répété.

- Adaptation : A.Y. utilise un registre de langue courant, adapté à la situation et à l'interlocuteur. Il n'utilise pas divers registres de langue.

- Organisation de l'information : Les maximes conversationnelles de GRICE ne sont pas respectées. En effet, A.Y. ne donne pas des informations exactes alors même qu'il sait qu'il dit des bêtises. Par exemple nous lui avons demandé son âge et A.Y. nous a répondu « 8 ans ». En outre la maxime de quantité n'est pas respectée car à de nombreuses reprises A.Y. ne répond pas à nos questions où répond qu'il ne sait pas. Il ne nous fournit pas les informations que nous désirons.

Etant donné qu'A.Y. a peu parlé, nous n'avons pas pu observer suffisamment la cohésion grammaticale et lexicale de son discours.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Malgré le fait qu'A.Y. ne réponde pas à nos questions, nous ne pensons pas qu'il y a de troubles du versant réceptif de la pragmatique. Il refusait de répondre parce qu'il boudait.

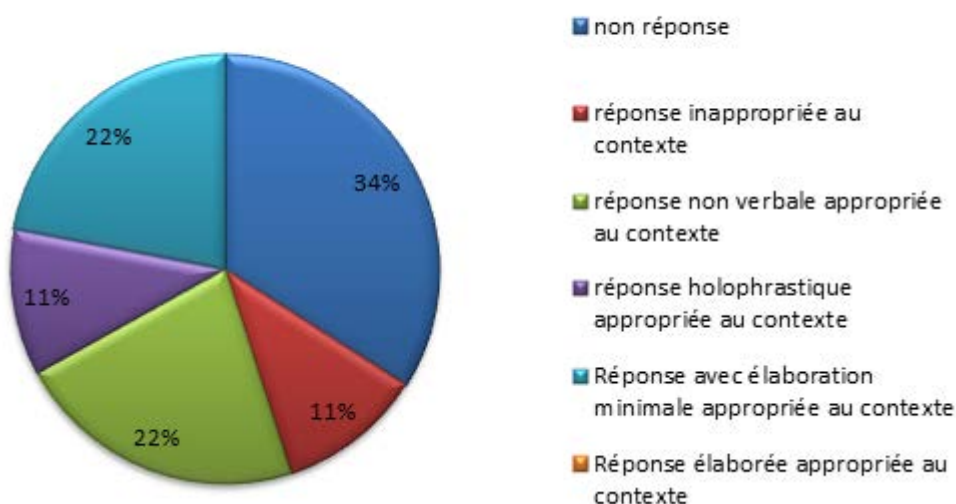
1.26.2. Test de SHULMAN

Les parents d'A.Y. appartiennent à la catégorie socio-professionnelle A : ouvrier, employé non ouvrier.

➤ **Résultats par tâche :**

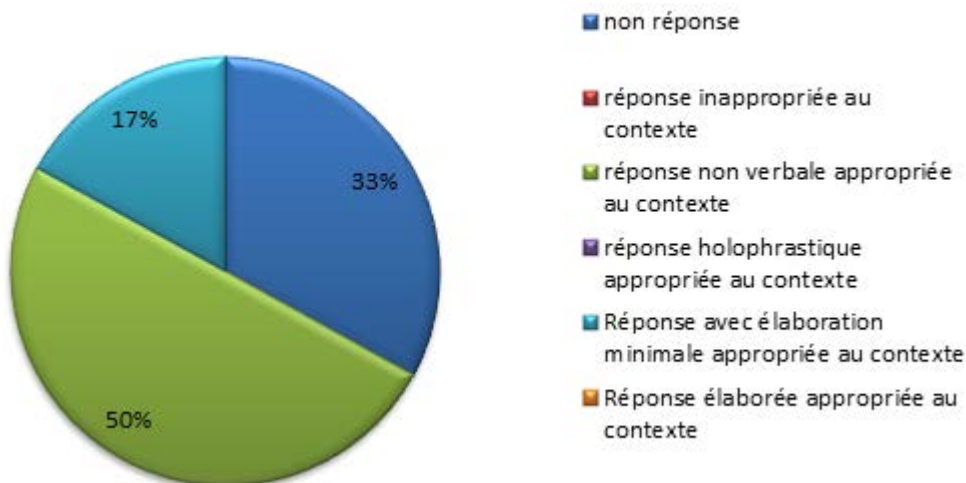
- Tâche 1 : A.Y. a obtenu un score de 16 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 1



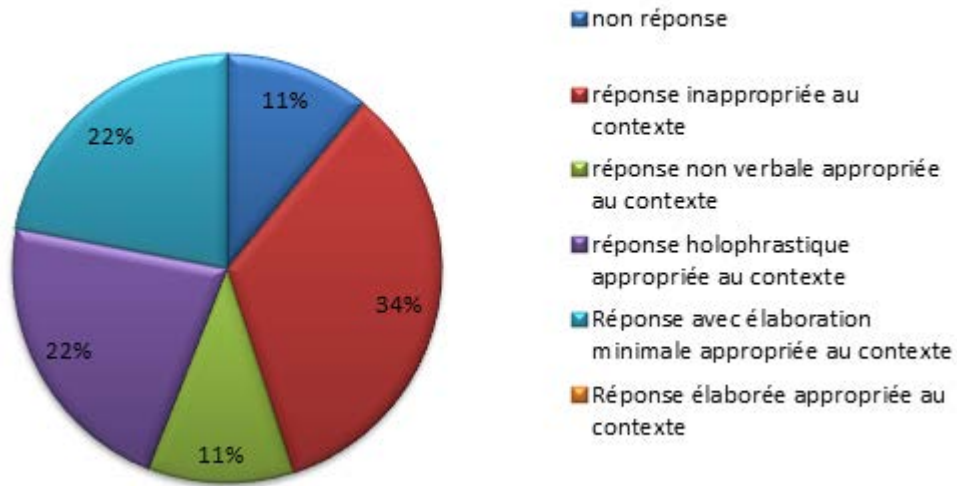
- Tâche 2 : A.Y. a obtenu un score de 10 ce qui le situe en dessous de -2σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 2



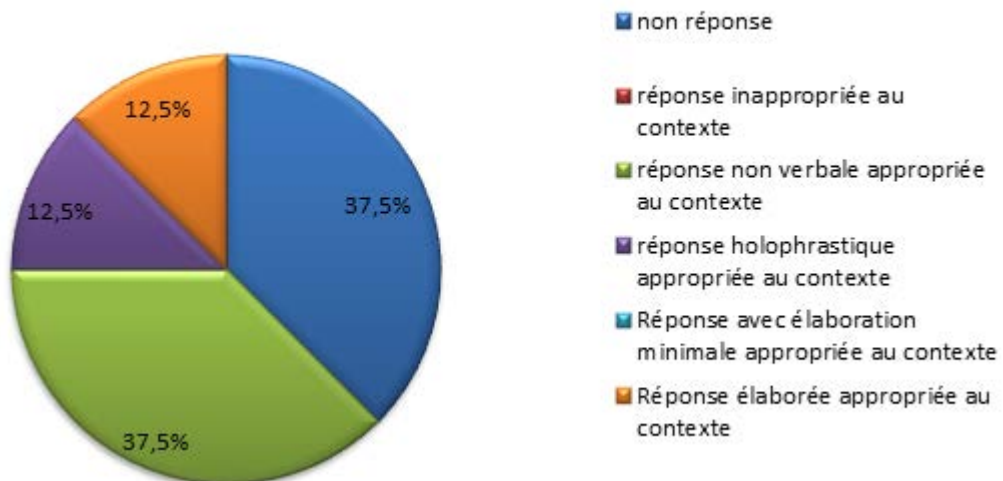
- **Tâche 3** : A.Y. a obtenu un score de 19 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 3



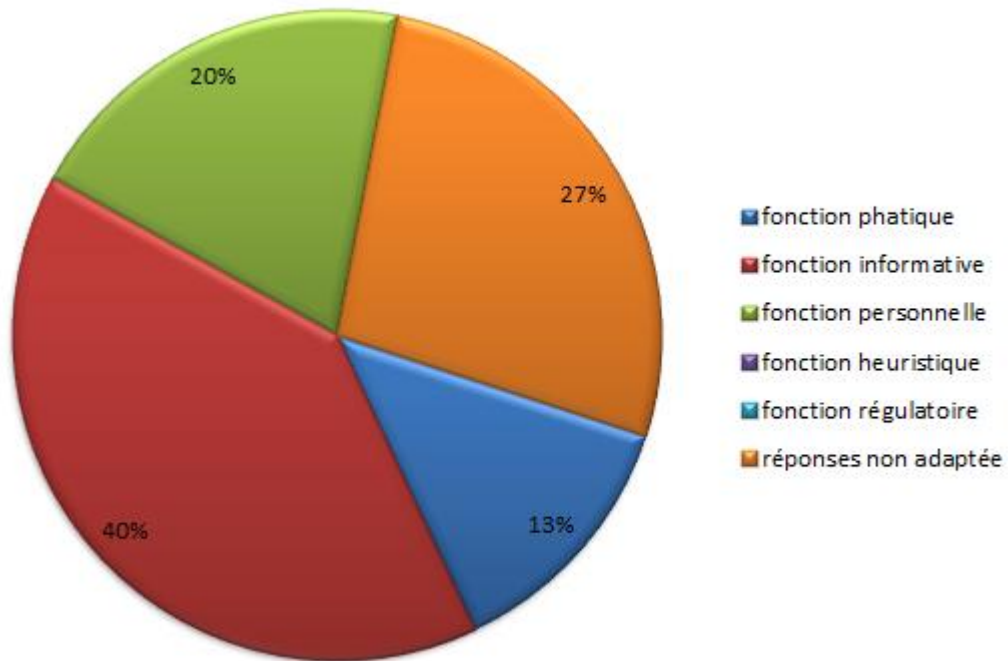
- **Tâche 4** : A.Y. a obtenu un score de 14 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge pour cette tâche.

Répartition des réponses dans la tâche 4



➤ **Score total** : A.Y. a obtenu un score total de 59 ce qui le situe entre -2σ et -1σ par rapport à la moyenne des enfants de son âge.

➤ Répartition des réponses selon les fonctions de HALLIDAY :



Sur l'ensemble du test de SHULMAN, A.Y. s'est abstenu de répondre 9 fois, et a donné par 9 fois des réponses uniquement non-verbales. Nous pouvons remarquer l'importante part des réponses non adaptées, qui s'explique en partie par le fait que A.Y., boudant et ne souhaitant pas faire la passation avec nous, a parfois répondu volontairement n'importe quoi. (Un petit sourire en coin accompagnait sa réponse dans ses cas-là). Son score bas s'explique également par le fait qu'à de nombreuses reprises A.Y. n'a pas répondu ou a donné des réponses non verbales. Lorsqu'une réponse était verbale, elle était souvent holophrastique ou à élaboration minimale ce qui ne lui a pas permis d'augmenter son score. Néanmoins, pour A.Y., le test de pragmatique de SHULMAN a été très juste puisqu'A.Y. n'était pas dans la communication comme il boudait et cela transparaît par ses résultats qui sont bas.

2. Regroupement des résultats pour l'ensemble des enfants et comparaison

2.1. Synthèse des données qualitatives, points forts et points faibles par pathologie et comparaison

Suite à l'analyse qualitative de la pragmatique de chaque enfant, à partir des différentes épreuves de notre protocole (la situation de jeu semi-dirigé, de la conversation et du test de SHULMAN) et de notre grille d'analyse ; nous avons souhaité dégager des tendances par pathologie en fonction des différents items de notre grille.

Avant de passer aux items de la pragmatique, nous avons comparé les deux populations sur le choix des personnages dans le jeu semi-dirigé et l'initiative du jeu. Nous pensions, en créant le protocole que les dysphasiques prendraient moins l'initiative du jeu que les retards de langage ou que nous verrions une différence en fonction de l'âge des enfants.

Tous les enfants testés, peu importe la pathologie, ont pu choisir un personnage. Ils ont tous pu nous attribuer un personnage sauf un, N.H. (dysphasique), qui n'a pas choisi pour nous mais nous a proposé un choix entre deux.

En ce qui concerne l'initiative du jeu, nous nous retrouvons à peu près dans les mêmes proportions entre les deux populations puisque 5 dysphasiques sur 11 n'ont pu prendre l'initiative du jeu (soit 45%), contre 7 sur 15 (soit 46%) pour les enfants atteints de retard de langage. La pathologie ne semble pas avoir d'influence sur l'initiative du jeu. En ce qui concerne le critère d'âge, il ne s'est pas révélé significatif au sein de nos populations puisque des jeunes enfants prennent l'initiative du jeu alors que des plus grands non, mais l'inverse est également vrai et cela dans les deux pathologies étudiées.

Il est difficile de faire une synthèse des habiletés pragmatiques de tous les enfants d'un point de vue qualitatif car ils sont forcément tous différents, mais nous avons essayé de dégager les traits communs par pathologie.

2.1.1. Enfants dysphasiques

➤ **Comportement non verbal :**

- les gestes : Chez les onze enfants dysphasiques que nous avons testés, on retrouve l'utilisation des gestes, pour renforcer ou remplacer le discours verbal. Tous les enfants utilisent notamment des gestes à fonction référentielle et plus particulièrement les gestes symboliques et les gestes déictiques. Parmi les onze, cinq enfants utilisent également le mime, notamment pour remplacer le discours verbal lorsqu'ils ont

un manque du mot. Et trois enfants sur les onze utilisent des gestes à fonction métalinguistique et particulièrement les gestes à fonction de commentaire. Nous observons néanmoins chez deux enfants la présence de gestes stéréotypés.

- le regard : Le contact visuel est présent chez tous les enfants dysphasiques testés. Mais quatre enfants sur les onze ne nous regardent pas lorsqu'ils parlent, le contact visuel n'étant présent que lorsque nous parlons. En outre, quatre enfants détournent leur regard lorsqu'ils ne savent pas répondre à une question.

- la mimique : la moitié des enfants peuvent faire passer des émotions, leur ressenti par la mimique.

- la voix : Nous avons observé chez neuf enfants dysphasiques des troubles de la voix avec notamment une intensité très basse, la voix était parfois presque inaudible. La voix pouvait également être chuchotée ou alors, comme pour S.N., produite sur l'inspiration. De plus chez quatre enfants, nous avons observé des troubles de la prosodie linguistique ou émotionnelle, ou des deux.

- le corps : La proxémie et la posture étaient adaptées pour la majorité.

➤ **Habiletés conversationnelles :**

- Intentionnalité : La plupart des enfants ont pu faire des demandes de renseignements et de clarification. Les autres sortes de demandes étaient moins présentes. Tous ont pu exprimer leur goût, leur préférence de manière verbale ou non verbale.

- Régie de l'échange : Les tours de parole sont respectés chez tous les enfants et cinq d'entre eux peuvent initier le dialogue. Neuf sont capable de manifester leur incompréhension mais seul P.N. peut reformuler ses propos lorsqu'il n'est pas compris. Nous notons que chez les enfants dysphasiques testés P.N. est le seul que nous connaissons avant la passation puisque nous le suivons en stage. Le fait que nous nous connaissions a peut-être eu une influence sur ce point.

- Adaptation : Les registres de langue sont adaptés chez tous les enfants.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée par la majorité des enfants dysphasiques (9/11), en revanche la maxime de quantité ne l'est que par quatre enfants sur les onze. Souvent, les enfants dysphasiques ne donnent pas assez d'informations pour être compris de leur interlocuteur. Les cohésions grammaticale et lexicale restent difficiles chez la plupart des enfants. Nous avons pu observer chez deux enfants (M.N et N.H) des contradictions dans leurs propos.

➤ **Versant réceptif de la pragmatique :**

Chez dix enfants dysphasiques sur onze nous avons observé des difficultés dans le versant réceptif de la pragmatique portant essentiellement sur la prise en compte des remarques, commentaires ou questions de l'interlocuteur ainsi que sur le savoir commun ou non entre le locuteur et l'interlocuteur. Les enfants ne tiennent pas compte du fait que leur interlocuteur ne connaît pas toutes les personnes, animaux qu'ils connaissent eux-mêmes, les informations qu'ils donnent ne sont donc, souvent, pas assez importantes pour permettre une bonne compréhension de l'interlocuteur.

2.1.2. Enfants ayant un retard de langage

➤ Comportement non verbal :

- les gestes : Chez les quinze enfants ayant un retard de langage que nous avons testés, nous retrouvons l'emploi de gestes. Pour dix d'entre eux, ces gestes sont redondants par rapport au langage oral qui les accompagne. En plus des gestes à fonction référentielle (déictiques et symboliques), quatre enfants utilisent le mime. Huit enfants font des gestes à fonction métalinguistique et notamment des gestes à fonction de commentaire, pour la plupart il s'agit de haussement des épaules. Et l'un des enfants, A.S. produit un geste à fonction communicationnelle. Nous n'avons observé de gestes stéréotypés que chez M.U.

- le regard : Le contact visuel est présent chez quatorze des enfants ayant un retard de langage testés, seule A.A. ne nous regarde jamais, mais elle a beaucoup de mal à se fixer, à se poser, donc nous supposons qu'il en est de même pour son regard. Trois enfants, utilisent la fuite du regard lorsqu'ils ne savent pas répondre à une question ou ne veulent pas répondre, et un enfant, A.S., a un contact visuel partiel, il ne nous regardait pas lorsqu'il parlait dans le jeu semi-dirigé.

- la mimique : La mimique est présente chez neuf des enfants testés. Chez les autres les expressions faciales sont peu développées.

- la voix : Nous n'avons pas relevé de troubles de la voix chez les enfants ayant un retard de langage, hormis deux voix un peu éraillées et une voix légèrement nasalisée. Parmi les enfants que nous avons testés, cinq parlent avec une voix faible. Et une grande majorité utilise au moins l'une des deux prosodies.

- le corps : La majorité des enfants avaient une posture et une proxémie appropriées.

➤ Habiletés conversationnelles :

- Intentionnalité : La majorité des enfants a pu faire des demandes de renseignements. Les deux seuls enfants qui n'ont pu les produire n'ont produit aucune autre demande verbale. Neuf enfants ont pu faire une demande de clarification et douze enfants sur les quinze ont pu émettre un autre type de demande : demande d'action, de permission, d'aide... Ils sont tous su exprimer leur goût, leur préférence, de manière verbale ou non verbale.

- Régie de l'échange : Les tours de parole sont respectés par tous les enfants et neuf d'entre eux peuvent initier la conversation. Neuf peuvent manifester leur incompréhension et 1/3 peuvent reformuler leur propos s'ils ne sont pas compris. Tandis que six enfants vont répéter leur propos sans arriver encore à les reformuler lorsqu'ils ne sont pas compris.

- Adaptation : Les registres de langue sont adaptés chez tous les enfants.

- Organisation de l'information : La maxime de qualité de GRICE est respectée par la majorité des enfants (12/15), et la maxime de quantité par environ les 2/3 des enfants ayant un retard de langage. Les enfants ne respectant pas cette maxime donnent soit trop peu d'information, soit trop d'informations comme cela a été le cas pour A.R. La cohésion grammaticale et la cohésion lexicale sont présentes chez onze enfants.

➤ Versant réceptif de la pragmatique :

Chez six enfants ayant un retard de langage, sur les quinze testés, nous avons observé des difficultés dans le versant réceptif de la pragmatique, portant essentiellement sur la prise en compte des remarques, commentaires ou questions de l'interlocuteur, ainsi que sur le savoir commun ou non entre le locuteur et

l'interlocuteur. Les enfants ne tiennent pas compte du fait que leur interlocuteur ne connaît pas toutes les personnes, animaux, qu'ils connaissent eux-mêmes. Les informations qu'ils donnent ne sont donc, souvent, pas assez importantes pour permettre une bonne compréhension de l'interlocuteur. Parmi ces six enfants, trois ont moins de 5 ans et les trois autres ont 6 ans. L'âge peut, sans doute en partie, expliquer ces difficultés.

2.1.3. Comparaison des deux pathologies

Chez tous les enfants, quelle que soit la pathologie, nous avons pu observer l'emploi de gestes et notamment des gestes à fonction référentielle tels les gestes symboliques et les gestes déictiques. Néanmoins, nous avons pu remarquer que chez les enfants ayant un retard de langage les gestes étaient très souvent redondants avec le langage oral, ce qui était moins le cas chez les enfants dysphasiques. En outre, les enfants ayant un retard de langage utilisent plus de sortes de gestes différents que les enfants dysphasiques, en effet trois enfants dysphasiques sur onze utilisent des gestes métalinguistiques alors que plus de la moitié des enfants ayant un retard de langage produisent ces mêmes gestes.

En ce qui concerne le regard, le contact visuel est majoritairement présent dans les deux populations de notre étude. Les enfants dysphasiques sont plus nombreux, que les enfants ayant un retard de langage, à utiliser la fuite du regard lorsqu'ils ne savent pas répondre.

En ce qui concerne la mimique nous n'avons pas observé de différences notables entre les deux populations. Si ce n'est la possibilité d'avoir une mimique non adaptée, voire étrange, ce que nous avons retrouvé à la fois chez un enfant dysphasique (N.H) et chez un enfant ayant un retard de langage (T.O.), même si, pour ce dernier, le bégaiement est plus en cause que le retard de langage dans ces troubles de la mimique.

En ce qui concerne la voix, et bien que nous ayons utilisé nos seules oreilles et non des analyses acoustiques, il est apparu que les enfants dysphasiques parlaient moins fort en règle générale que les enfants ayant un retard de langage ; cela ne peut pas être en lien avec le fait que nous connaissions ou non les enfants puisqu'un seul enfant de chaque population était connu de nous lors de la passation. Dans la population d'enfants dysphasiques neuf sur onze ont une intensité de voix faible, voire sont parfois inaudibles, contre seulement cinq enfants sur quinze dans la population d'enfants ayant un retard de langage.

Nous n'avons pas observé de différences notables entre les deux populations en ce qui concerne la proxémie ou la posture.

En ce qui concerne l'intentionnalité, nous avons pu observer que les enfants ayant un retard de langage produisaient plus de demandes en nombre mais aussi en variétés que les enfants dysphasiques. En outre tous les enfants testés ont pu exprimer leur choix, leur goût, leur préférence que ce soit de manière verbale ou non verbale.

Pour ce qui est de la régie de l'échange, nous n'avons pas observé de différence en ce qui concerne les tours de parole. Les deux populations respectent les tours de parole, aucun enfant testé n'a coupé la parole, et il n'y a pas eu de télescopage dans les propos. En ce qui concerne l'initiation de l'échange, il y a une légère différence entre les populations d'étude, puisque cinq enfants dysphasiques sur onze prennent l'initiative de l'échange verbal, contre neuf sur quinze pour la population d'enfants ayant un retard de langage. Ce résultat un peu moins élevé de la population dysphasique est peut-être à rapprocher de l'hypospontanéité, qui est un des marqueurs de la dysphasie. En revanche, les enfants dysphasiques sont très nombreux à manifester leur incompréhension (9/11) alors qu'ils ne sont que neuf, sur les quinze enfants ayant un retard de langage, à faire de même. Comme nous pouvions nous y attendre, les enfants ayant un retard de langage sont beaucoup plus nombreux à pouvoir reformuler leur propos, lorsqu'ils ne sont pas compris, que les enfants ayant une dysphasie. Nous pouvons supposer que cette difficulté, pour les dysphasiques, est consécutive de leur trouble du langage. N'ayant pas la possibilité de s'exprimer autrement, ils ne peuvent pas reformuler leur propos.

Nous n'avons pas observé de différences notables entre les deux populations en ce qui concerne l'adaptation.

Les enfants ayant un retard de langage respectent mieux la maxime de quantité de GRICE que les enfants dysphasiques. En outre, ils respectent également mieux la cohésion lexicale et grammaticale de leur propos. Une fois encore ces résultats peuvent être mis en lien avec certains marqueurs de déviance de la dysphasie : notamment le trouble de l'encodage syntaxique et le trouble de l'évocation lexicale.

La presque totalité des enfants dysphasiques présentent des troubles du versant réceptif de la pragmatique alors qu'ils ne sont que six sur quinze parmi les enfants ayant un retard de langage. En outre, les enfants qui ont un retard de langage et des troubles du versant réceptif de la pragmatique sont, pour la moitié, jeunes. Or l'âge entre en compte dans la connaissance par les enfants que, ce que eux savent, l'autre ne le sait pas forcément, puisque cela demande un accès à la « théorie de l'esprit ». Néanmoins, la prise en compte de l'autre, de ses remarques, de son savoir et du savoir commun partagé semble plus difficile pour les enfants dysphasiques que pour les enfants ayant un retard de langage.

2.2. Résultats au test de SHULMAN : analyse et comparaison

2.2.1. Tableau récapitulatif des scores au test de SHULMAN pour les 26 enfants

Parmi les enfants ayant un retard de langage, deux ont un score total compris entre -2σ et -1σ , deux ont un score total compris entre -1σ et la moyenne, et onze enfants ont un score égal ou supérieur à la moyenne des enfants de leur âge.

Parmi les enfants dysphasiques, nous n'avons pas pu calculer le score d'un enfant, un enfant a un score total entre -2σ et -1σ , cinq enfants ont un score total compris entre -1σ et la moyenne, et quatre ont un score égal ou supérieur à la moyenne.

Environ 73% des enfants ayant un retard de langage ont un score total supérieur à la moyenne des enfants de leur âge, contre seulement 40% des enfants dysphasiques. Les enfants dysphasiques ont donc de moins bons résultats au test de SHULMAN que les enfants ayant un retard de langage.

Si nous détaillons les résultats en fonction des différentes tâches du test de SHULMAN (cf. tableau récapitulatif infra), nous pouvons observer :

- Pour la tâche 1 : les deux populations ont réussi à peu près de la même manière cette tâche puisque 47% des enfants ayant un retard de langage et 45% des enfants dysphasiques ont un score supérieur ou égal à M.
- Pour la tâche 2 : les enfants ayant un retard de langage ont mieux réussi cette tâche puisque les 2/3 (soit 66%) ont un score supérieur ou égal à la moyenne contre seulement un peu plus de la moitié (6/11 soit 54 %) pour les enfants dysphasiques.
- Pour la tâche 3 : les deux populations ont réussi à peu près de la même manière cette tâche puisque 53% des enfants ayant un retard de langage et 50% des enfants dysphasiques ont un score supérieur ou égal à la moyenne
- Pour la tâche 4 : les enfants ayant un retard de langage ont mieux réussi cette tâche puisque 60% ont un score supérieur ou égal à la moyenne contre seulement 40% pour les enfants dysphasiques.

Nous pouvons remarquer que les tâches 2 et 4 du test de SHULMAN sont celles qui posent le plus de difficultés aux enfants dysphasiques et ce sont les deux situations de communication réelles, alors que les tâches 1 et 3 qui sont des situations de communication fictives sont aussi bien réussies par les enfants dysphasiques que par les enfants ayant un retard de langage.

	Enfants	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 4	Score total	Résultat par rapport à la moyenne des enfants du même âge
Retard de langage	R.E.	35	28	29	28	120	Au-dessus de $+1\sigma$
	Y.E.	30	18	23	20	91	Entre -2σ et -1σ
	F.O.	32	29	31	34	126	Au-dessus de $+1\sigma$
	A.S.	40	27	32	32	131	Entre M et $+1\sigma$
	Y.N.	18	25	20	31	94	Entre M et $+1\sigma$
	M.U.	36	17	33	21	107	Entre M et $+1\sigma$
	J.A.	39	28	29	18	114	M
	Y.I.	26	24	28	23	101	Entre -1σ et M
	A.A.	25	24	18	25	92	Entre M et $+1\sigma$
	S.C.	32	32	32	31	127	Entre M et $+1\sigma$
	A.R.	39	31	31	32	133	$+1\sigma$
	T.O.	31	17	25	27	100	M
	S.A.	40	23	24	19	106	Entre -1σ et M
	M.S.	32	18	29	29	108	Entre M et $+1\sigma$
A.Y.	16	10	19	14	59	Entre -2σ et -1σ	
Dysphasie	S.N.	27	24	30	24	105	Entre -1σ et M
	A.M.	40	26	27	20	113	Entre -1σ et M
	Y.S.	42	28	24	33	137	Au-dessus de $+1\sigma$
	M.M.	3	11	X	X	X	NON CALCULE
	M.D.	23	16	23	22	84	Entre -2σ et -1σ
	P.O.	44	24	34	24	126	M
	M.N.	17	20	25	21	83	Entre -1σ et M
	L.A.	32	23	33	35	123	Entre M et $+1\sigma$
	M.A.	34	20	29	16	99	Entre -1σ et M
	P.N.	33	25	29	30	117	Entre -1σ et M
	N.H.	33	22	25	35	115	Entre M et $+1\sigma$

M= moyenne des résultats de la classe d'âge.

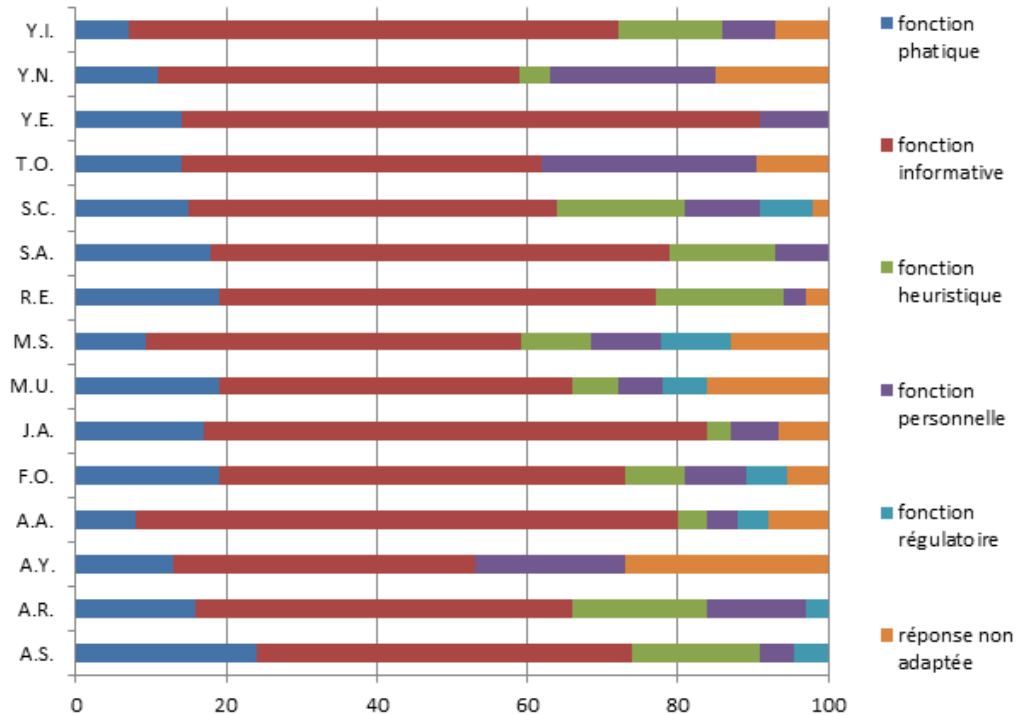
Tableau récapitulatif des résultats en fonction de l'âge et de la pathologie.

	Enfants	Age	Résultat par rapport à la moyenne des enfants du même âge
Retard de langage	F.O.	4 ans 3 mois	Au-dessus de $+1\sigma$
	Y.N.	4 ans 7 mois	Entre M et $+1\sigma$
	A.A.	4 ans 11 mois	Entre M et $+1\sigma$
	A.Y.	5 ans 3 mois	Entre -2σ et -1σ
	M.U.	6 ans 1 mois	Entre M et $+1\sigma$
	T.O.	6 ans 4 mois	M
	R.E.	6 ans 5 mois	Au-dessus de $+1\sigma$
	J.A.	6 ans 8 mois	M
	M.S.	6 ans 8 mois	Entre M et $+1\sigma$
	S.C.	7 ans 4 mois	Entre M et $+1\sigma$
	S.A.	7 ans 5 mois	Entre -1σ et M
	A.S.	7 ans 6 mois	Entre M et $+1\sigma$
	Y.E.	7 ans 9 mois	Entre -2σ et -1σ
	A.R.	8 ans	$+1\sigma$
	Y.I.	8ans 1 mois	Entre -1σ et M
Dysphasie	M.M.	5 ans 9 mois	NON CALCULE
	M.A.	5 ans 11 mois	Entre -1σ et M
	M.D.	6 ans 1 mois	Entre -2σ et -1σ
	M.N.	6 ans 2 mois	Entre -1σ et M
	N.H.	6 ans 5 mois	Entre M et $+1\sigma$
	Y.S.	6 ans 9 mois	Au-dessus de $+1\sigma$
	S.N.	7 ans 2 mois	Entre -1σ et M
	A.M.	7 ans 6 mois	Entre -1σ et M
	L.A.	7 ans 9 mois	Entre M et $+1\sigma$
	P.N.	7 ans 9 mois	Entre -1σ et M
	P.O.	7 ans 11 mois	M

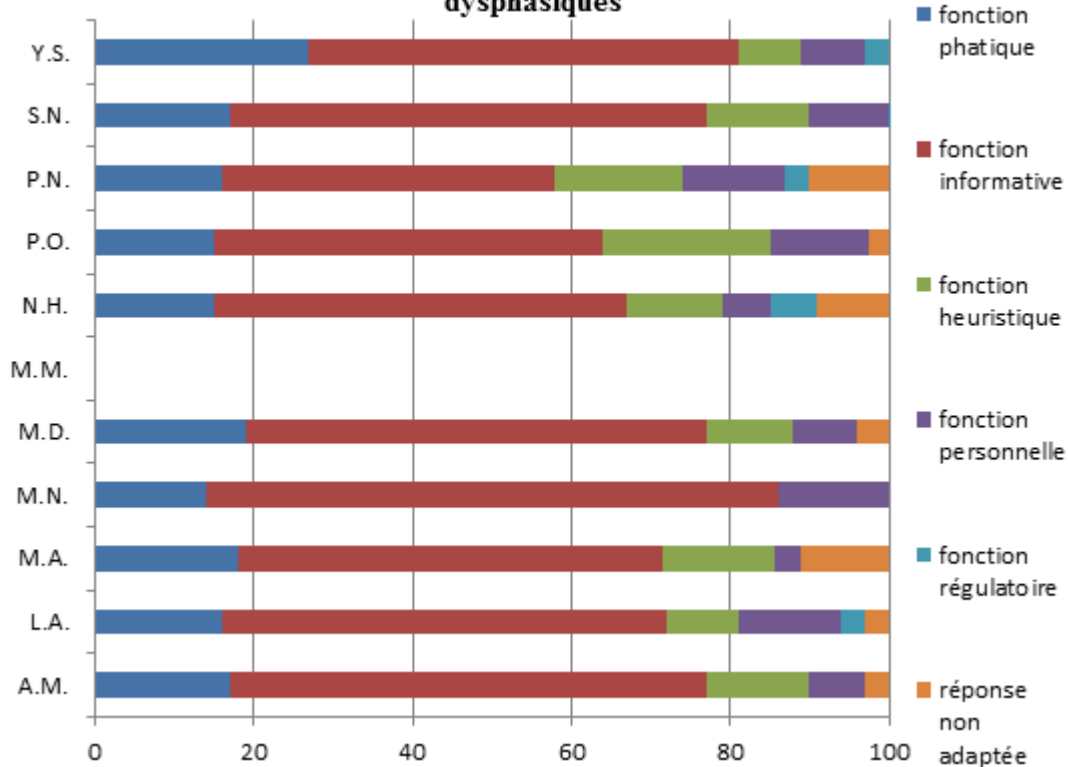
M= moyenne des résultats de la classe d'âge.

2.2.2. Résultats par rapport aux fonctions d'HALLIDAY et comparaison des deux populations

Répartition des fonctions de HALLIDAY chez les enfants ayant un retard de langage



Répartition des fonctions de HALLIDAY chez les enfants dysphasiques



Dans les deux populations, la fonction informative du langage est la plus importante (en terme de pourcentage d'utilisation). Nous pouvons noter que pour la moitié des enfants ayant un retard de langage, la fonction phatique correspond à moins de 50% des fonctions du langage utilisées, et pour l'autre moitié cela correspond à plus de 50% des fonctions du langage utilisées. En revanche, chez 80% des enfants dysphasiques, la fonction informative du langage correspond à plus de 50% des fonctions du langage utilisées.

Dans les deux populations, la fonction phatique correspond en majorité à moins de 20% des fonctions du langage utilisées.

Les enfants dysphasiques sont un peu plus nombreux à utiliser la fonction heuristique du langage : 90% contre seulement 80% des enfants ayant un retard de langage.

Tous les enfants testés ont utilisé la fonction personnelle du langage mais les dysphasiques l'utilisent plus que les enfants ayant un retard de langage : la moitié des dysphasiques en utilise plus de 10% contre seulement un tiers des enfants ayant un retard de langage.

Nous avons émis l'hypothèse, avant de faire passer le test, que les enfants dysphasiques donneraient plus de réponses inadaptées que les enfants ayant un retard de langage : cette hypothèse ne s'est pas vérifiée puisque 11 enfants ayant un retard de langage sur 15 donnent des réponses inadaptées (73%), contre 7/10 (70%) pour les enfants dysphasiques. Nous n'avons pas mis en évidence de facteurs d'âge qui montreraient que les plus jeunes donnent plus de réponses inadaptées.

En outre neuf dysphasiques sur dix (nous ne prenons pas en compte M.M. puisque nous n'avons pas pu lui faire passer toute les épreuves) ne donnent pas de réponse au moins une fois dans le test de SHULMAN, contre onze sur quinze pour les enfants ayant un retard de langage. Soit seulement 10% des dysphasiques répondent à tous les items du test de SHULMAN alors qu'ils sont 27% dans les enfants ayant un retard de langage. Nous pouvons supposer que les marqueurs de la dysphasie et notamment le trouble de l'évocation et l'hypospontanéité verbale sont en cause.

3. Conclusion générale sur les résultats et discussion

3.1. Conclusion générale

L'ensemble des épreuves nous a permis de mettre en évidence des différences dans les habiletés pragmatiques entre les enfants ayant un retard de langage et les enfants dysphasiques.

Même si notre étude n'a pas porté sur un nombre important d'enfants, nous avons pu observer des différences à la fois quantitatives, sur le test de SHULMAN, mais surtout qualitatives à travers la grille d'analyse de la pragmatique et l'étude des fonctions du langage utilisées. Ces différences ne portent pas seulement sur la présence ou l'absence d'éléments appartenant à la pragmatique, mais aussi sur la diversité des éléments. Si nous prenons la communication non-verbale et par exemple les gestes, les enfants dysphasiques ne font pas forcément moins de gestes que les enfants ayant un retard de langage, mais leur gestes sont moins diversifiés et ne sont pas aussi souvent accompagnés du langage oral que les gestes des enfants ayant un retard de langage.

En outre il est apparu dans nos analyses que les dysphasiques parlaient moins fort que les enfants ayant un retard de langage. Il serait intéressant de vérifier cela avec des mesures quantifiées de l'intensité de la voix.

En ce qui concerne les fonctions de communications d'HALLIDAY, aussi bien les dysphasiques que les enfants ayant un retard de langage utilisent, pour la majorité, les différentes fonctions du langage. Mais il ressort que chez les dysphasiques, la fonction informative est prégnante et ne laisse donc que peu de place aux autres fonctions du langage, alors que chez les enfants ayant un retard de langage la proportion des différentes fonctions du langage est plus équilibrée.

3.2. Discussion

3.2.1. Jeu semi-dirigé et conversation

Nous pensions que le jeu semi-dirigé serait une première épreuve plus facile pour les enfants, pour les mettre à l'aise, et dans la majorité des cas ils ont été contents de découvrir les playmobils. Cependant, certains enfants non habitués à jouer avec ce genre de jeux, ou certain parmi les plus âgés, n'ont pas su quoi faire et il était difficile pour eux de se lancer dans une histoire. Pour deux enfants cela a vraiment semblé les déranger car ce n'était pas une séance comme ils en avaient l'habitude. Nous craignons d'avoir des difficultés à faire ranger le jeu de playmobils, notamment avec les enfants plus jeunes, mais seuls deux enfants ont protesté ou émis le souhait de continuer, puis ont finalement accepté de changer de jeu.

La conversation était plus difficile finalement car certains enfants se contentaient de répondre sans jamais relancer la conversation, nous avons plus l'impression d'un jeu de questions-réponse qu'une véritable conversation. Lorsque nous discutons entre les épreuves du test de SHULMAN, cela faisait plus naturel.

3.2.2. Grille d'analyse

Lorsque nous avons rempli la grille pour chaque enfant, certains items manquaient ou n'étaient pas assez précis :

- Pour les gestes, les items choisis n'étaient pas assez précis. Il aurait été préférable d'indiquer tous les grands types de gestes.
- Pour la mimique, il aurait été intéressant de marquer si la mimique était adaptée ou non.
- Pour la voix, les éléments d'intensité vocale, de débit et de hauteur seraient à rajouter.

Cependant, malgré ses imprécisions, l'utilisation de cette grille permet de faire une évaluation subjective assez complète de la compétence pragmatique de l'enfant en situation naturelle comme en situation standardisée. Néanmoins, pour la communication non-verbale, le film nous a beaucoup aidée, car en situation nous n'avions pas noté autant d'éléments.

3.2.3. Test de SHULMAN

Certains items nous ont gênée lors de la passation du test. Par exemple dans la tâche 1, le premier item « on va se parler ! Allo ! », l'emploi de « allo » ne nous a pas semblé très approprié, nous aurions préféré un « bonjour » qui aurait été plus naturel.

En outre les enfants étaient contents de découvrir les épreuves mais ont souvent été déçus devant la brièveté.

De plus le caractère rigide du test est par moment pesant. En effet, en fonction de la réponse de l'enfant il est parfois compliqué de s'en tenir strictement aux items, notamment lorsque l'enfant demande des précisions.

Cependant, il nous semble intéressant d'avoir à notre disposition un test permettant d'évaluer la compétence pragmatique de l'enfant de manière objective et de pouvoir le situer par rapport à une norme. En outre le test de SHULMAN est très rapide à faire passer et peut donc être intégré dans un bilan orthophonique.

CONCLUSION

La pragmatique apparaît comme un élément essentiel de la communication humaine. Par la prise en compte du locuteur et du récepteur dans la spécificité de chaque message, la pragmatique permet une étude fine des actes de communication dans leur ensemble. Les éléments verbaux et non verbaux deviennent indispensables dans l'analyse de chaque échange.

Notre étude a porté sur l'évaluation des habiletés pragmatiques chez onze enfants dysphasiques et quinze enfants ayant un retard de langage, tous âgés de 4 à 8 ans.

Cette évaluation a été réalisée de manière précise en utilisant des outils étalonnés, en filmant les passations et en s'efforçant de faire une analyse qualitative et quantitative des résultats. A partir de cette analyse, nous avons rédigé un compte rendu de l'évaluation des habiletés pragmatiques pour chaque enfant testé, reprenant les divers points de la grille d'analyse qualitative mais aussi les scores au test de SHULMAN. Puis nous avons essayé de dégager les tendances des points forts mais aussi les difficultés propres à chaque population. Et enfin nous avons comparé les deux populations d'enfants. Notre hypothèse de départ s'est révélée exacte et il existe bien des différences des habiletés pragmatiques dans notre étude. Cependant, la taille de l'échantillon étudié étant réduite (26 enfants), il est difficile d'en faire un traitement statistique fiable et d'en déduire des règles immédiatement généralisables. Les tendances qui semblent se dégager des résultats obtenus ici demanderont à être confirmées par un plus grand nombre d'observations. En outre, il serait intéressant de rechercher l'existence de tels résultats dans d'autres types de dysphasies que ceux étudiés lors de notre étude.

L'objectif premier de cette étude était de comparer les habiletés pragmatiques de deux populations ayant des troubles du langage oral. Cependant, la rencontre avec les divers orthophonistes lors des passations et l'envoi des comptes rendus pourront participer à les sensibiliser sur l'importance de l'évaluation des habiletés pragmatiques dans le cadre d'un bilan orthophonique et la mise en place d'un projet thérapeutique, inscrivant la pragmatique au sein même des autres objectifs de la rééducation.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- [1] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2010), *Mini DSM IV-TR : critères diagnostiques version française complétée des codes CIM-10*, Masson, ISBN: 978-2-294-71143-5, 365 pages
- [2] ARMENGAUD F. (1990), *La pragmatique*, PUF, ISBN: 2-13-043254-9, 127 pages
- [3] AUSTIN J-L. (1970), *Quand dire c'est faire = How to do things with words*, Seuil, ISBN 2-02-012569-2, 203 pages
- [4] BENVENISTE E. (1980), *Problèmes de linguistique générale Tome 2*, Paris gallimard, ISBN: 978-2-07-020420-5, 266 pages
- [5] BRACOPS M. (2005), *Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck, ISBN: 2-8011-1370-0, 224 pages
- [6] BERNICOT J., LAVAL V., BAREAU B, LACROIX A. (2005), *L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant présentation de nouveaux outils*, In PIERART B. (2005), *le langage de l'enfant comment l'évaluer*, Bruxelles, De Boeck ISBN: 2-8041-4562-X
- [7] BERNICOT J., TROGNON A. (2002), *Pragmatique et psychologie*, Presse universitaire de Nancy, ISBN: 2-86480-876-5, 362 pages.
- [8] BERTRAND R. (2009), *Retard de parole, de langage : Pratique de rééducation*, ortho-édition, ISBN : 978-2-914121-85-9, 96 pages
- [9] BRUNER J. (2002), *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, ISBN: 978-2-7256-2235-4, 127 pages.
- [10] CORRAZE J. (2001), *Les communications non-verbales*, PUF, ISBN : 2-13-44563-2, 252 pages
- [11] DARDIER V. (2004), *Pragmatique et pathologie*, Bréal, ISBN: 2-7495-0355-8, 253 pages
- [12] DE BALZAC H. (1833), *La Théorie de la démarche*, Essai paru dans l'Europe littéraire.
- [13] DE WECK G. (1996), *Les troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Delachaux et Niestlé, ISBN: 2-603-01039-5, 272 pages
- [14] DE WECK G., MARRO P. (2010), *Les troubles du langage chez l'enfant*, Masson, ISBN: 978-2-294-70759-9, 364pages
- [15] DE WECK G., ROSAT M-C. (2003), *Troubles dysphasiques: comment raconteur, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Masson, ISBN: 2-294-01361-1, 223 pages.

-
- [16] EGAUD C. (2001), *Les troubles spécifiques du langage écrit et oral : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique, ISBN: 2-86625-275-6, 110 pages.
- [17] FRANÇOIS F (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, collection « langue et langage » Librairie Larousse, ISBN : 2-03-00342-7, 237 pages.
- [18] GARIC N., CALAS F., *Introduction à la pragmatique*, Hachette Supérieur, ISBN : 978-2-01-145716-5, 207 pages
- [19] GERARD NAEF- J. (1987), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé, ISBN: 2-603-00593-6, 175pages
- [20] GERARD C-L. (1993), *L'enfant dysphasique évaluation et rééducation*, De BOECK, ISBN: 2-8041-1853-3, 128 pages
- [21] HUPET, *Bilan pragmatique*, in ESTIENNE et PIERART (2006), *les bilans de langage et de voix, Fondements théoriques et pratiques*, Masson ISBN: 2-294-01906-7, 300 pages
- [22] JAKOBSON R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Edition de Minuit, Paris.
- [23] MONFORT M., JUAREZ A., MONFORT JUAREZ I (2005), *les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid Ethna édition, Ortho-édition, ISBN: 84-933628-2-4, 173 pages
- [24] MONFORT M., JUAREZ SANCHEZ A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, ortho-édition, ISBN : 2-906896-42-X
- [25] NEVEU F. (2009), *Lexique des notions linguistiques*, Armand Colin, ISBN : 978-2-200-24323-4, 128pages
- [26] PAVEAU M-A., SARFATI G. (2003), *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, Armand Colin, ISBN: 2-200-26512-3, 256 pages
- [27] ROUSSEAU T. (2007), *Démences, orthophonie et autres interventions*, ortho-édition, ISBN : 978-2-914121-65-1
- [28] ROUSSEAU T. (2008), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, vol 1*, ortho-édition, ISBN: 2-914121-27-X, 297 pages
- [29] ROUSSEAU T. (1995), *Communication et maladie d'Alzheimer*, ortho-édition, ISBN: 2-906896-36-5, 135 pages.
- [30] SARFATI G. (2005), *Précis de Pragmatique*, Armand Colin, ISBN : 2-200-34205-5, 127 pages
- [31] SAUSSURE F. (1915), *Cours de linguistique générale*, Payot, (1972), 2-228-50063-1, 509pages
-

[32] SINCLAIR A., *Le développement de la compétence communicative*, dans GERARD J., *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, pages 121-125.

[33] SIOUFFI G., VAN RAEMDONCK D. (2009), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, ISBN : 978-2-7495-0880-1, 224 pages

Articles

[34] COQUET F., *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, Rééducation orthophonique, Avril 2005, n°221, 178 pages

[35] COQUET F., *Examen et intervention : le bilan de langage oral*, dans *Le bilan orthophonique*, Rééducation orthophonique, décembre 2002, n°212, pages 13-42.

[36] COSNIER J., *Sémiotique des gestes communicatifs*, dans *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 17-28, 1997.

[37] DUCHENE A., *Rencontre pragmatique, quelques notions de base*, Rééducation orthophonique, Avril 2005, n°221, PAGES 7-11

[38] GEORGE F. *Rencontre : Les dysphasies*, Rééducation orthophonique, Juin 2007, n°230, Pages 7-24.

[39] GUILLAIN A., *Théorie de l'esprit et socialisation*,
http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/IMG/pdf/CERFEE_11.12_art_1.pdf),

[40] MOESCHLER J., *Linguistique et pragmatique cognitive : l'exemple de la référence temporelle*,
http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/linguistique.pdf

[41] NESPOULOUS J -L, *les domaines de la pragmatique*, Rééducation orthophonique n°146, 1986, p127-136.

[42] POIRIER N., *La théorie de l'esprit et l'enfant autiste*, Santé mentale au québec, Vol 23, 1998, P115-129, URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032440ar>

[43] REBOUL A., *Evolution du langage depuis la théorie de l'esprit ou coévolution du langage et de la théorie de l'esprit*, Article du colloque organisé par le CNRS-Institut des sciences Cognitives Lyon, 13 février 2004

[44] TOUZIN M., *Etre enfant et dysphasique*, ANAE, n 76-77, 2004, P 13-15

Dictionnaires

[45] BRIN F COURRIER C., LEDERLE E., MASY, V. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, ortho-édition, ISBN : 2-914121-22-9

[46] *Dictionnaire Larousse en ligne*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

[47] *Le petit Robert*, SEJER 2004, ISBN : 2-85036-976-4

Thèses et Mémoires

[48] ANCELIN SCHUTZENBERGER A., *Contribution à l'étude de la communication non verbale*, Thèse Université Paris 7, 1976.

[49] BOULLIE E. La compétence pragmatique chez le sujet porteur de trisomie, Mémoire d'orthophonie, Nice, 2011.

[50] MARC C., FRANCPOURMOI S., *Etalonnage du test d'évaluation des habilités pragmatiques de B. SHULMAN sur une population d'enfants âgés de trois à huit ans*, Mémoire d'Orthophonie Paris 1996

[51] VERMEERSCH-FRULLANI M-C. *La pragmatique du langage : monographie à propos d'un adulte bègue*, Mémoire d'Orthophonie, Nice 1999.

Tests et outils

[52] BISHOP D. (1998), *Development of the children's communication checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39, pp 879-891

[53] COQUET F., ROUSTIT J., FERRAND P., *EVALO 2-6, évaluation du développement du langage oral*, Ortho Edition

[54] MONTFORT M., JUAREZ-SANCHEZ A., MONTFORT I., (2005). *Profil des troubles pragmatiques*, Entha pour Ortho Édition

[55] SCHULMAN B. B., (1985). *Test of pragmatic skills*, Tucson: Communication Skills Builders

Cours

[56] ZANGHELLINI G., *Retard de parole, Retard de langage*, Université de Nice-Sophia Antipolis, (2011-2012).

ANNEXES

Annexe I : Grille d'évaluation des habiletés pragmatiques

	présence	absence	observations
<p><u>Comportement non verbal</u></p> <p><u>1) Les gestes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - illustratifs - paraverbaux - conjoints à la communication - stéréotypés <p><u>2) Le regard :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - contact visuel - expressivité - mobilité - utilisation conjointe à la communication verbale <p><u>3) la mimique</u></p> <p><u>4) la voix :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - vocalisation liée à la situation - vocalisation non liée à la situation - prosodie émotionnelle - prosodie linguistique <p><u>5) le corps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - proxémie adéquate - tonus, posture appropriée <p><u>Habiletés conversationnelles</u></p> <p><u>A) Intentionnalité</u></p> <p><u>1) la demande :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'action - de renseignement/ d'information - d'aide - de clarification - l'appel - de permission <p><u>2) Exprimer ses goûts/ émotions</u></p> <p><u>3) Protester, exprimer un refus</u></p> <p><u>B) Régie de l'échange</u></p> <p><u>1) tours de parole :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - initie le dialogue - respecte son tour de parole - coupe la parole - intervient spontanément - parle en même temps que l'autre <p><u>2) Thèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionne et introduit un thème - respecte le thème - change de thème <p><u>3) Routines conversationnelles :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - salutations - formules de politesse <p><u>4) Réparation conversationnelle et prise en compte du feed-back :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - manifester son incompréhension - reformuler - réparation des interruptions 			

d'échange

5) Termine l'échange.

C) Adaptation

1) Registre adapté à l'autre

2) Registre adapté à la situation

3) Utilisation de divers registres de langue

D) Organisation de l'information

1) Règle de GRICE :

- quantité

- qualité

2) Cohésion :

- grammaticale

- lexicale

- contradiction dans son propos

**Versant réceptif de la
pragmatique**

Annexe II : Test de SHULMAN

**Test d'évaluation des capacités pragmatiques
de B. SHULMAN**

Date de l'examen :/...../.....
Nom de l'évaluateur :

NOM et prénom de l'enfant :

Date de naissance :/...../.....

Age chronologique :/...../.....
(Si le jour est supérieur à 16, ajouter un mois à l'âge chronologique.)

Profession du père :

Profession de la mère :

Scores obtenus :

Tâche 1 : Tâche 2 : Tâche 3 : Tâche 4 :

TOTAL :

RESULTAT :

Commentaires :

TÂCHE 1

Intervention de l'évaluateur	Échantillon de réponses	Fonctions à observer	Niveau de réponse
<p>1. Présente le premier dessin sans nom.</p> <p>2. Présente ensuite les deux autres dessins.</p> <p>3. Va jouer avec elles. (quelle veut - tu ?)</p> <p>Après que l'enfant ait choisi, (évaluation débats.)</p>			
1. Ou va se parler? Aïe!	Aïe.	Salutations	012345
2. Comment ça va ?	Bien.	Répondre	012345
3. Moi j'aime regarder la télévision.	Moi aussi Moi, j'aime aller jouer au parc.	Informar	012345
4. Ça veut dire quoi tes émissions préférées ?	Les Schtroumpfs. Passe-Partout.	Nommer Identifier	012345
5. Tu n'as jamais vu cette émission. Parle-moi en.	L'enfant explique. Je ne veux pas.	Informar Rejet/Déni	012345
6. (Vaut - tu servir c'est quoi mes émissions préférées?)	Oui. Non. Signe de tête.	Répondre Répondre (n-verbal)	012345
7. Moi j'aime _____ (Cite-moi, comme une émission)	Pourquoi? Moi aussi	Demande d'information Informar	012345
8. Qui sont les gentils dans ton émission préférée?	L'E. nomme les personnages. Je ne sais pas.	Nommer/Identifier Rejet/Déni	012345
9. Pourquoi sont-ils gentils?	Parce que ... Je ne le sais pas. L'enfant hausse les épaules.	Raisonnement Rejet/Déni Rejet/Déni (n-verbal)	012345
10. Arrête d'être pas le avec moi. Bye Bye.	Bye L'enfant fait un signe de la main.	Fin de conversation Fin de co (n-verbal)	012345

SCORE BRUT TOTAL

TÂCHE 2

Interventions de l'évaluateur	Echantillon de réponses	Fonctions à observer	Niveau de réponse
-------------------------------	-------------------------	----------------------	-------------------

Je vais te montrer des dessins.
(Le clinicien dispose les formes.)
Regarde-les bien. Maintenant,
j'aimerais que tu dessines
ces formes sur la feuille.
(Le clinicien donne la fiche
d'activité à l'enfant mais
pas le crayon. Il feint d'être occupé)

1. Tu me diras quand tu auras terminé.	L'enfant donne une tape sur l'épaule. Il est où le crayon? J'ai besoin d'un crayon. Donne-moi un crayon. Je ne peux pas dessiner sans crayon.	Interpeller/Signaler (non-verbal) Demande d'information Informé Demande d'action Informé	0 1 2 3 4 5
(Après une minute, si l'enfant n'a pas demandé un crayon, le clinicien, surpris, aborde la deuxième intervention)			
2. Oh, je m'excuse, j'ai oublié de te donner un crayon ?	Oui. Signe de tête	Répondre Répondre(n-verbal)	0 1 2 3 4 5
3. (Le clinicien pointe le carré) Est-ce que c'est un cercle ?	Non C'est un carré. Ce n'est pas un cercle. Je ne sais pas.	Répondre Informé Rejet/Déni Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5
4. Comment sais-tu que ce n'est pas un cercle ?	Parce que ... Je ne sais pas.	Raisonnement Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5
5. (Le clinicien pointe la croix) C'est quoi ça ?	Une croix C'est une croix. Je ne sais pas.	Répondre Nommer/Identifier Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5
6. Quel dessin préfères-tu ?	Celui-ci. Le cercle. L'enfant pointe.	Répondre Répondre(n-verbal)	0 1 2 3 4 5
7. (Le clinicien tourne la fiche d'activité) On va tourner la feuille. J'aimerais que tu me dessines une balle ici. Averti-moi quand tu auras terminé.			
(Le clinicien tourne le dos à l'enfant.)	Hey, j'ai fini. L'enfant tape le clinicien sur l'épaule.	Informé Interpeller/Solliciter (n-verbal)	0 1 2 3 4 5

SCORE BRUT TOT

TÂCHE 3

Interventions de l'évaluateur	Echantillon de réponses	Fonctions à observer	Niveau de réponse
-------------------------------	-------------------------	----------------------	-------------------

(Le clinicien donne un téléphone à l'enfant)

1. Ou va se parler au téléphone. Drrrrrrig!	Allo!	Salutations	0 1 2 3 4 5
2. Allo! Comment ça va?	Bien.	Répondre	0 1 2 3 4 5
3. Parle-moi de ce que tu as fait aujourd'hui.	J'ai joué avec mon ami. Je suis allé à l'école.	Informier	0 1 2 3 4 5
4. Devine quoi?	Quoi?	Demande d'information	0 1 2 3 4 5
5. J'ai un animal.	Quel genre? C'est un chien? Moi aussi. J'ai un chat.	Demande d'information Informier	0 1 2 3 4 5
6. Parle-moi de _____ (Le clinicien peut utiliser le mot « animal » ou un animal spécifique.)	L'enfant décrit l'animal.	Informier	0 1 2 3 4 5
7. Nomme-moi un autre animal que tu aimes.	L'enfant nomme un ou des animaux.	Nomme/Identifier	0 1 2 3 4 5
8. J'ai bien aimé te parler. Je dois te quitter là.	Moi aussi	Informier	0 1 2 3 4 5
9. (Si l'enfant ne termine pas la conversation en 8.) Bye.	Bye. L'enfant agit la main.	Terminer la conversation Terminer la conversation (n-verbal)	0 1 2 3 4 5

SCORE BRUT TO

TÂCHE 4

Interventions de l'évaluateur Echantillon de réponses Fonctions à observer Niveau réponse

« On va jouer avec les blocs. »
(Le clinicien donne cinq blocs à l'enfant et débute.)

1. Fais-moi un joruf. (Le clinicien peut inventer n'importe quel mot.)	Quoi? Comment on fait ça? C'est quoi un joruf? Je ne sais pas comment.	Demande d'information Demande d'action Demande d'information Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5
2. Ça peut être une maison pour tes animaux. Parfois, les fermiers y mettent du foin.	Quel genre d'animaux? Oh, une grange. Une grange?	Demande d'information Nommer/Identifier Demande d'information	0 1 2 3 4 5
3. Est-ce que les gens habitent dans une grange?	Non. Oui. Je ne sais pas. C'est les vaches et les chevaux. Les animaux y vivent.	Répondre Rejet/Déni Répondre Nommer/Identifier	0 1 2 3 4 5
4. Là, je vais construire un escalier. J'ai besoin de tes blocs.	O.K. Non.	Répondre Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5

(Le clinicien construit l'escalier. L'enfant observe.)
Après avoir terminé, le clinicien détruit le tout et redonne un seul bloc à l'enfant. (En redonnant le bloc, le clinicien poursuit ses interventions.)

5. Voici un bloc et j'aimerais que tu fasses la même chose.	Je ne peux pas. Il m'en faut d'autres. Donne-moi en d'autres. Pourquoi? Comment? Montre-moi comment.	Informé Demande d'action Demande d'information Demande d'action Demande d'action	0 1 2 3 4 5
6. (Si l'enfant demande d'autres blocs. Le clinicien lui en donne un à la fois.)	Il m'en faut encore.	Informé	0 1 2 3 4 5
7. A quoi sert un escalier?	Pour monter. Pour descendre. Pour grimper. Je ne sais pas. Parce que ...	Répondre Rejet/Déni Raisonnement	0 1 2 3 4 5
8. Parle-moi des escaliers dans ta maison.	Ils sont en bois. Ils craquent. Je n'en ai pas.	Informé Rejet/Déni	0 1 2 3 4 5

SCORE BRUT TOTAL

Annexe III : Tableau de cotation Test de SHULMAN

1. Tableau d'étalonnage

N.S.C.	Age									
	[3 ans ; 3 ans 6[[3 ans 6; 4 ans[[4 ans ; 4 ans 6[[4 ans 6; 5 ans[[5 ans ; 5 ans 6[[5 ans 6; 6 ans[[6 ans ; 6 ans 6[[6 ans 6; 7 ans[[7 ans ; 7 ans 6[[7 ans 6; 8 ans[
Niveau A <i>Moyenne</i>	73.44	77.91	82.36	86.85	91.32	95.79	100.26	104.73	109.20	113.67
+1 σ	92.77	97.24	101.71	106.18	110.65	115.12	119.59	124.06	128.53	133.00
-1 σ	54.11	58.58	63.05	67.52	71.99	76.46	80.93	85.40	89.87	94.34
-2 σ	34.78	39.25	43.72	48.19	52.66	57.13	61.60	66.07	70.54	75.01
-3 σ	15.44	19.91	24.38	28.85	33.32	37.79	42.26	46.73	51.20	55.67
-4 σ	/	/	5.05	9.52	13.99	18.46	22.93	27.40	31.87	36.34
Niveau B <i>Moyenne</i>	83.59	88.06	92.53	97.00	101.47	105.94	110.41	114.88	119.35	123.82
+1 σ	102.92	107.39	111.86	116.33	120.80	125.27	129.74	134.21	138.68	143.15
-1 σ	64.26	68.73	73.20	77.67	82.14	86.61	91.08	95.55	100.02	104.49
-2 σ	44.93	49.40	53.87	58.34	62.81	67.28	71.74	73.22	80.69	85.16
-3 σ	25.59	30.06	34.53	39.00	43.47	47.94	52.41	56.88	61.35	65.82
-4 σ	6.26	10.73	15.20	19.67	24.14	28.61	33.08	37.55	42.02	46.49

Niveau A : professions ouvrières ou salariées non ouvrières

Niveau B : professions libérales, cadres

2. Scores obtenus en fonction des tranches d'âge

Age		Epreuve 1	Epreuve 2	Epreuve 3	Epreuve 4	TOTAL
3 ans à	moyenne	22,03	18,36	16,75	18,43	75,67
3 ans 6	ecart-type	8,58	5,54	7,78	9,45	22,85
3 ans 6	moyenne	22,23	16,38	19,91	16,73	75,26
à 4 ans	ecart-type	8,61	6,06	7,15	8,01	23,00
4 ans à	moyenne	24,45	17,62	19,19	18,81	80,07
4 ans 6	ecart-type	10,01	5,29	9,48	7,56	27,95
4 ans 6	moyenne	32,62	21,55	26,27	25,24	105,69
à 5 ans	ecart-type	7,74	3,65	6,50	7,71	20,26
5 ans à	moyenne	33,46	21,77	26,92	23,77	105,92
5 ans 6	ecart-type	5,43	3,53	4,95	6,03	14,45
5 ans 6	moyenne	33,05	21,95	26,56	24,70	106,25
à 6 ans	ecart-type	7,24	4,33	6,89	6,94	21,35
6 ans à	moyenne	32,44	22,47	26,85	25,38	107,15
6 ans 6	ecart-type	5,21	3,56	4,47	7,22	14,27
6 ans 6	moyenne	33,73	22,47	28,40	25,60	110,20
à 7 ans	ecart-type	4,85	2,57	5,68	5,65	13,13
7 ans à	moyenne	33,60	23,66	29,10	26,13	112,50
7 ans 6	ecart-type	5,13	2,91	4,30	4,45	11,68
7 ans 6	moyenne	34,67	24,23	29,87	26,87	115,70
à 8 ans	ecart-type	4,04	2,84	3,96	4,54	10,99

Annexe IV : Lettre de demande d'autorisation de filmer

A Nice le

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie, dirigé par G. ZANGHELLINI et G. MAILLAN, je, soussignée GERIN Magali, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie, suis amenée à filmer votre enfant lors de la passation de mon protocole. J'atteste sur l'honneur que les films réalisés dans ce cadre resteront strictement confidentiels et seront anonymés ainsi les initiales des noms et prénoms seront modifiées. Ils ne me serviront qu'à remplir la grille d'évaluation de mon protocole de mémoire, ils ne seront pas diffusés et n'apparaîtront pas dans mon mémoire de fin d'étude.

GERIN Magali

M. et/ou Mme attestons avoir pris connaissance de la présente lettre et autorisons le film de notre enfant dans ce cadre-là.

Signature :

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	6
PARTIE THEORIQUE.....	7
I. LA COMMUNICATION.....	8
1. <i>La communication : généralités et fonctions de communication</i>	8
1.1. Généralités.....	8
1.2. F. FRANÇOIS : les fonctions de communication.....	9
1.3. Le schéma de R. JAKOBSON.....	10
2. <i>La communication non verbale</i>	12
2.1. Les gestes.....	12
2.2. Le regard.....	15
2.3. La mimique.....	15
2.4. La voix.....	16
2.5. Le comportement corporel global.....	16
2.5.1. La proxémie.....	16
2.5.2. Tonus et posture.....	17
3. <i>La compétence communicative</i>	18
II. LA PRAGMATIQUE.....	19
1. <i>De la linguistique à la pragmatique</i>	19
1.1. Le courant structuraliste.....	19
1.2. Le courant fonctionnaliste.....	21
1.2.1. Théorie de JAKOBSON.....	21
1.2.2. Théorie de MARTINET.....	21
1.3. Les théories énonciatives.....	22
1.4. De l'énonciation à la pragmatique.....	23
2. <i>Définitions</i>	24
3. <i>Les différentes théories pragmatiques</i>	26
3.1. Historique de la pragmatique.....	26
3.2. Les concepts fondamentaux : <i>les philosophes du langage</i>	27
3.2.1. La théorie des actes de langage : AUSTIN.....	27
3.2.2. SEARLE et VANDERVEKEN : le rôle du contexte.....	29
3.2.3. Les règles du discours de GRICE.....	31
3.3. Pragmatique cognitive, pragmatique intégrée.....	33
3.3.1. La pragmatique cognitive.....	33
3.3.2. La pragmatique intégrée ou pragmatique linguistique.....	36
3.4. « Théorie de l'Esprit ».....	38
3.4.1. Définition.....	38
3.4.2. Deux ordres de « Théorie de l'esprit ».....	39
4. <i>Axes pragmatiques</i>	39
4.1. Intentionnalité.....	39
4.2. Régie de l'échange.....	41
4.3. Adaptation au contexte et à l'interlocuteur.....	42
4.3.1. Adaptation à la situation de communication.....	42
4.3.2. Adaptation au contexte.....	43
4.3.3. Adaptation à l'interlocuteur.....	43
4.4. Organisation de l'information.....	43
5. <i>Le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant</i>	44
6. <i>Les troubles de la pragmatique</i>	48
6.1. Troubles primaires/ Troubles secondaires.....	49
6.1.1. Troubles primaires.....	49
6.1.2. Troubles secondaires.....	49
6.2. Classification sémiologique des troubles.....	49
6.2.1. Versant réceptif.....	49
6.2.2. Versant expressif.....	50
6.3. Classification selon de degré de gravité.....	53
7. <i>Evaluation de la pragmatique</i>	54
III. LE RETARD DE LANGAGE ET LA DYSPHASIE.....	56
1. <i>Introduction</i>	56

2.	<i>Terminologies</i>	57
3.	<i>Le retard de langage</i>	58
3.1.	Définition	58
3.2.	Etiologies	58
3.3.	Le retard simple / Le retard de langage	58
3.3.1.	Le retard simple	58
3.3.2.	Le retard de langage	59
4.	<i>La dysphasie</i>	60
4.1.	Généralités	60
4.2.	Définition	60
4.2.1.	Définition par exclusion	61
4.2.2.	Définition par évolution	61
4.2.3.	Définition par spécificité des symptômes	62
4.3.	Classification des dysphasies	62
4.3.1.	D'après AJURIAGUERRA	62
4.3.2.	Classification de RAPIN et ALLEN	63
4.3.3.	Classification de GERARD	63
4.3.4.	La dysphasie d'après DE WECK	66
PARTIE EXPERIMENTALE		68
I.	METHODOLOGIE	69
1.	<i>L'objectif</i>	69
1.1.	La problématique	69
1.2.	Les objectifs de ce mémoire	69
2.	<i>La population</i>	69
3.	<i>Le protocole d'expérimentation</i>	71
3.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	71
3.2.	Grille d'évaluation	72
3.3.	Test d'évaluation des capacités pragmatique de SHULMAN	75
3.3.1.	Tâche 1 : Situation conversationnelle fictive entre deux marionnettes	78
3.3.2.	Tâche 2 : Situation conversationnelle réelle à partir d'une activité de dessin	80
3.3.3.	Tâche 3 : Situation conversationnelle fictive au téléphone	82
3.3.4.	Tâche 4 : Situation conversationnelle réelle lors d'une activité de construction	84
II.	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	86
1.	<i>Présentation des résultats par enfant</i>	86
1.1.	S.N.	86
1.1.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	86
1.1.2.	Test de SHULMAN	88
1.2.	A.M.	90
1.2.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	90
1.2.2.	Test de SHULMAN	92
1.3.	Y.S.	95
1.3.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	95
1.3.2.	Test de SHULMAN	97
1.4.	M.M.	99
1.4.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	99
1.4.2.	Test de SHULMAN	101
1.5.	M.D.	102
1.5.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	102
1.5.2.	Test de SHULMAN	104
1.6.	P.O.	106
1.6.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	106
1.6.2.	Test de SHULMAN	109
1.7.	M.N.	112
1.7.1.	Conversation et jeu semi dirigé	112
1.7.2.	Test de SHULMAN	114
1.8.	L.A.	116
1.8.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	116
1.8.2.	Test de SHULMAN	118
1.9.	M.A.	121
1.9.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	121
1.9.2.	Test de SHULMAN	123
1.10.	P.N.	125
1.10.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	125
1.10.2.	Test de SHULMAN	128
1.11.	N.H.	130

1.11.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	130
1.11.2.	Test de SHULMAN	133
1.12.	R.E.	135
1.12.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	135
1.12.2.	Test de SHULMAN	138
1.13.	Y.E.	140
1.13.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	140
1.13.2.	Test de SHULMAN	142
1.14.	F.O.	145
1.14.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	145
1.14.2.	Test de SHULMAN	147
1.15.	A.S.	149
1.15.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	149
1.15.2.	Test de SHULMAN	151
1.16.	Y.N.	154
1.16.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	154
1.16.2.	Test de SHULMAN	156
1.17.	M.U.	158
1.17.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	159
1.17.2.	Test de SHULMAN	161
1.18.	J.A.	163
1.18.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	163
1.18.2.	Test de SHULMAN	165
1.19.	Y.I.	167
1.19.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	167
1.19.2.	Test de SHULMAN	169
1.20.	A.A.	172
1.20.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	172
1.20.2.	Test de SHULMAN	174
1.21.	S.C.	177
1.21.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	177
1.21.2.	Test de SHULMAN	179
1.22.	A.R.	182
1.22.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	182
1.22.2.	Test de SHULMAN	184
1.23.	T.O.	186
1.23.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	186
1.23.2.	Test de SHULMAN	189
1.24.	S.A.	192
1.24.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	192
1.24.2.	Test de SHULMAN	194
1.25.	M.S.	196
1.25.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	196
1.25.2.	Test de SHULMAN	198
1.26.	A.Y.	201
1.26.1.	Conversation et jeu semi-dirigé	201
1.26.2.	Test de SHULMAN	204
2.	<i>Regroupement des résultats pour l'ensemble des enfants et comparaison</i>	<i>207</i>
2.1.	Synthèse des données qualitatives, points forts et points faibles par pathologie et comparaison ...	207
2.1.1.	Enfants dysphasiques	207
2.1.2.	Enfants ayant un retard de langage	209
2.1.3.	Comparaison des deux pathologies	210
2.2.	Résultats au test de SHULMAN : analyse et comparaison	211
2.2.1.	Tableau récapitulatif des scores au test de SHULMAN pour les 26 enfants	211
2.2.2.	Résultats par rapport aux fonctions d'HALLIDAY et comparaison des deux populations	215
3.	<i>Conclusion générale sur les résultats et discussion</i>	<i>217</i>
3.1.	Conclusion générale	217
3.2.	Discussion	217
3.2.1.	Jeu semi-dirigé et conversation	217
3.2.2.	Grille d'analyse	218
3.2.3.	Test de SHULMAN	218
	CONCLUSION.....	219
	BIBLIOGRAPHIE.....	220
	ANNEXES.....	224

ANNEXE I : GRILLE D’EVALUATION DES HABILITES PRAGMATIQUES.....	225
ANNEXE II : TEST DE SHULMAN	227
ANNEXE III : TABLEAU DE COTATION TEST DE SHULMAN.....	232
1. <i>Tableau d’étalonnage</i>	232
2. <i>Scores obtenus en fonction des tranches d’âge</i>	233
ANNEXE IV : LETTRE DE DEMANDE D’AUTORISATION DE FILMER.....	234
TABLE DES MATIERES	235

Magali GERIN

**DYSPHASIE ET RETARD DE LANGAGE : COMPARAISON DES HABILETES
PRAGMATIQUES**

238 pages, 56 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2013

RESUME

La pragmatique est, au même titre que la phonologie, la sémantique ou la syntaxe, une composante de la langue. Parmi les troubles spécifiques du développement du langage, la dysphasie et le retard de langage sont des pathologies parfois difficiles à distinguer en clinique : les limites entre un Retard de Langage massif et une Dysphasie sont parfois floues. Ce mémoire a pour objectif d'évaluer si la partie du langage concernant la communication dans l'interaction, qu'est la pragmatique, est également touchée et le cas échéant, si les troubles sont similaires dans les deux pathologies. Dans la partie théorique nous avons présenté la communication verbale et non-verbale. Nous avons également restitué le domaine de la pragmatique à travers les différents concepts et théories existants, ainsi que le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant et les perturbations pouvant exister. Enfin nous avons évoqué les différentes caractéristiques du Retard de Langage et de la Dysphasie. Dans la partie pratique nous avons observé la pragmatique de jeunes enfants à travers un jeu, une grille d'analyse qualitative et un test étalonné et avons comparé nos deux populations d'étude. Nos observations confirment l'idée que les habiletés pragmatiques peuvent être atteintes dans les deux pathologies et il existe des différences qui ne portent pas seulement sur la présence ou l'absence d'éléments appartenant à la pragmatique mais aussi sur la diversité des éléments.

MOTS-CLES

Dysphasie, Retard de Langage, Evaluation, Comparaison, Enfants (0 - 12 ans), Pragmatique, Communication

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Gilbert ZANGHELLINI

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Geneviève MAILLAN
