

Université Catholique de Louvain-La-Neuve - Université Libre de Bruxelles

Faculté de psychologie – Section logopédie

**MISE AU POINT D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DES
CAPACITÉS PRAGMATIQUES POUR UNE
POPULATION D'ENFANTS DYSPHASIQUES
PHONOLOGICO-SYNTAXIQUES
ET LEXICO-SYNTAXIQUES**

Travail de fin d'études
présenté en vue de
l'obtention du diplôme de
LICENCIÉE EN LOGOPÉDIE
par BIGOURET Fabienne

PROMOTEUR : B. Piérart

Année académique 2003-2004

Je remercie Mademoiselle Piérart, promoteur de mon travail de fin d'études.

Je remercie, pour son si chaleureux accueil, Madame Dantinne-Lovenfosse, logopède de l'école d'enseignement spécial Jules Anspach à Bruxelles ainsi que Monsieur Desmaret, directeur de l'école primaire de Louvain La Neuve.

Grâce à leur aimable collaboration j'ai pu constituer les groupes contrôle et expérimental. Merci également aux enfants qui ont accepté de participer.

Je tiens aussi à remercier Sébastien Sédès et Grégory Legrand pour leur disponibilité et leur investissement dans la passation de l'épreuve du récit.

Et enfin une pensée toute particulière pour les personnes toujours présentes qui ont rendu l'écrit de ce mémoire très agréable : merci à toi, Sébastien, pour ta patience dans tes nombreuses relectures et conseils très judicieux, merci Jacqueline pour votre relecture.

Je n'oublierai pas dans mes remerciements mes parents toujours présents tout au long de mon parcours étudiantin, merci à vous.

Le discours c'est un peu comme la littérature, un bateau,
qui selon la métaphore d'André Gide
avance et est maintenu par les mouvements contradictoires
et antagonistes de la mer ;
que cet équilibre soit rompu et c'est le naufrage :
la monotonie du bavardage,
l'insolente inquiétude du silence ou des passages à l'acte.
Savoir « barrer » dans l'espace du discours
c'est se maintenir entre le corps et le code.
Pour cela il faut pouvoir descendre au creux de la vague là où
la dépression des flots lui donne sa vigueur.

Sénanque, octobre 1975

TABLE DES MATIERES

Liste des illustrations

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre 1 – Fondements théoriques sur l'apprentissage du langage

1.1 La dynamique dans l'apprentissage du langage

1.2 Le développement des capacités pragmatiques

A. Définition de la compétence pragmatique

B. Les conditions nécessaires pour communiquer

1. Les intentions communicatives précurseurs de l'interaction

2. Etablir le terrain commun

1.3 Les modèles théoriques sur le fonctionnement du langage

A. La théorie des actes de langage

1. Les actes de langage primaires

2. Les actes de langage secondaires

B. Le modèle inférentiel de Grice (1975)

C. La présupposition : la valeur de vérité d'une proposition

Chapitre 2 – Les troubles de la pragmatique

2.1 Les troubles pragmatiques dans l'interaction

A. La difficulté d'initiation des tours de parole

B. Les pannes conversationnelles

2.2 Les troubles discursifs

A. La planification du discours

B. La connexion et la cohésion anaphorique

2.3 Conclusion sur les performances pragmatiques des enfants dysphasiques

Chapitre 3- Etude des liens entre les troubles fonctionnels et structurels et le rapport entre les troubles fonctionnels et les capacités cognitives et sociales

3.1 Les trois thèses d'Hupet

- A. Thèse 1 : le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique
- B. Thèse 2 : La compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique
- C. Thèse 3 : La compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique
- D. Autres hypothèses sur le développement structural et fonctionnel du langage

3.2 Les liens entre les troubles pragmatiques et les capacités cognitives et sociales

- A. La théorie de l'esprit ou cécité mentale
- B. Hypothèse sur un trouble primaire de la compréhension des émotions
- C. Hypothèse d'un déficit de la cohérence centrale
- D. Théorie des dysfonctions exécutives
- E. Conclusion sur le lien entre les compétences pragmatiques et les compétences sociales et cognitives

Chapitre 4 - Définitions et sémiologie des dysphasies phonologico-syntaxique et lexico-syntaxique

4.1 Définition structurale de la dysphasie

- A. La dysphasie : une réalité clinique non définie dans la littérature anglo-saxonne
- B. Définition structurale de la dysphasie
 - 1. La dysphasie phonologico-syntaxique
 - a) Les troubles associés
 - b) Le diagnostic différentiel
 - 2. La dysphasie lexico-syntaxique (terminologie de Rapin)

4.2 La définition fonctionnelle de la dysphasie

Chapitre 5 - Outil d'évaluation des compétences pragmatiques

5. 1 Instruments disponibles en langue française

- A. « Evaluation du langage accompagnant le jeu »
- B. « Le bain des poupées »

5. 2 Instruments anglophones pour l'évaluation de la pragmatique

- A. Grille d'analyse traduite par Hilton (1990)
 - 1. Grille pragmatique de Weinrich, Glaser et Jonhston (1986)
 - 2. Grille d'identification des troubles pragmatiques de Tattershall S. (1988)
 - 3. Grille d'évaluation de Hoskins (1987)
- B. Protocole pragmatique de Prutting et Kichner (1982)
- C. Présentation d'une grille d'analyse des compétences pragmatiques de Bishop (2001)

Partie pratique

Chapitre 1 - Méthode de recueil des données et grille d'analyse des compétences pragmatiques

1. 1 Hypothèse de travail

- A. Echantillonnage
- B. Procédure pour le recueil des données
- C. Présentation de la batterie Isadyle
 - 1. Les avantages de la batterie
 - 2. Les épreuves sélectionnées pour les prétests

1. 2 Méthode de recueil des données

- A. L'épreuve de communication référentielle
- B. L'épreuve du dialogue injonctif
- C. L'épreuve du jeu symbolique
- D. L'épreuve du récit

1. 3 Modalités de transcription des quatre discours

1. 4 Présentation de la grille utilisée

- A. Réflexion menée pour la sélection des critères d'évaluation pragmatique
- B. Structure générale de notre grille d'évaluation
- C. Présentation de la grille d'analyse des compétences pragmatiques

Chapitre 2 – Analyse individuelle des compétences linguistiques des enfants dysphasiques

- 2. 1 Les résultats des enfants dysphasiques au prétest Isadyle
- 2. 2. Résumé des profils des enfants dysphasiques au prétest Isadyle

Chapitre 3 – Analyse des résultats des quatre tâches pragmatiques dans les deux groupes contrôle et expérimental

3. 1. La communication référentielle

- A. Méthodologie pour l'analyse des résultats
- B. Résumé et tentative d'interprétation

3. 2 Le récit

- A. Analyse de la production des épisodes
 - 1. Méthodologie pour l'analyse des résultats
 - 2. Analyse des résultats
 - a) Analyse du rappel des épisodes
 - b) Résumé des résultats
 - c) Analyse descriptive des critères de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes
 - 3. Synthèse pour l'analyse de la restitution des épisodes
- B. Analyse des marqueurs de cohésion et de connexion dans le récit
 - 1. Méthodologie pour l'analyse des résultats
 - 2. Analyse des résultats
 - 3. Synthèse pour la textualisation
- C. Conclusion générale

- 3. 3 Les fonctions des tours de parole dans le jeu symbolique et dans le dialogue injonctif
 - A. Méthodologie pour l'analyse de la production des tours de parole
 - B. Analyse des résultats
 - C. Synthèse et discussion
- 3. 4 La compréhension des actes de langage (dans le jeu symbolique)
 - A. Méthodologie pour l'analyse de la compréhension des actes de langage
 - B. Analyse des résultats
 - C. Synthèse et discussion

Chapitre 4- Synthèse et discussion générales sur les performances pragmatiques chez les enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques, et sur la validité de l'outil d'évaluation des compétences pragmatiques

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Annexe 1

Annexe 2

Annexe 3

LISTE DES ILLUSTRATIONS

- Tableau I (p 51) : description des images de l'épreuve de communication référentielle
- Tableau II (p 53) : description des clowns et des pièces parasites de l'épreuve du dialogue injonctif
- Tableau III (p 59) : structure du texte narratif raconté aux enfants
- Tableau IV (p 60) : relevé des informations principales et secondaires pour chaque épisode du récit raconté aux enfants
- Tableau V (p 70) : notes brutes et écarts types des enfants dysphasiques au prétest Isadyle pour la compréhension et la production morphosyntaxique
- Tableau VI (p 71) : notes brutes et écarts types des enfants dysphasiques au prétest Isadyle pour la productif – articulation, phonologie, lexique
- Tableau VII (p 71) : empan mnésique des enfants dysphasique –chiffres à l'endroit et pseudo-mots- mesuré au prétest Isadyle
- Tableau VIII (p 72) : performances des enfants dysphasiques au prétest Isadyle
- Tableau IX (p 75) : nombre et pourcentage d'éléments essentiels, secondaires et « autres » évoqués par les enfants normaux et dysphasiques dans la communication référentielle
- Tableau X (p 79) : informations principales des épisodes du récit où il y a une différence significative entre les deux groupes
- Tableau XI (p 79) : informations secondaires des épisodes du récit où il y a une différence significative entre les deux groupes
- Tableau XII (p 81) : pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations principales du récit à l'initié où il y a une différence significative entre les deux groupes
- Tableau XIII (p 83) : pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations principales du récit au profane où il y a une différence significative entre les deux groupes
- Tableau XIV (p 84) : pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations secondaires du récit à l'initié où il y a une différence significative entre les deux groupes
- Tableau XV (p 86) : pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations secondaires du récit au profane où il y a une différence significative entre les deux groupes

Tableau XVI (p 90) : nombre total de marqueurs de connexion et de cohésion produits par les enfants des 2 groupes dans le récit à l'initié et au profane

Tableau XVII (p 90) : paramètres de textualisation où il n'y a pas de différence entre les 2 groupes pour le récit au profane et à l'initié

Tableau XVIII (p 91) : paramètres de textualisation où il y a une différence entre les 2 groupes pour le récit au profane et à l'initié

Tableau XIX (p 95) : paramètres des tours de parole où il y a une différence significative entre les 2 groupes dans les tâches de jeu symbolique et du dialogue injonctif

Tableau XX (p 96) : exemples d'énoncés orientés vers le tour de parole précédent produits par 2 enfants normal et dysphasique

Tableau XXI (p 98) : valeur statistiques des paramètres des tours de parole dont la fréquence de production correcte est significativement différente entre les 2 groupes et fréquence moyenne des productions correctes pour chaque groupe

Tableau XXII (p 104) : pourcentage d'actes de langage indirects bien compris par les enfants normaux et dysphasiques dans la tâche du jeu symbolique

Figure 1 (p 51) : les 4 dessins présentés à l'enfant et à l'expérimentateur dans l'épreuve de communication référentielle

Figure 2 (p 53) : les pièces parasites dans la tâche du dialogue injonctif

Figure 3 (p 53) : les deux clowns à construire dans la tâche du dialogue injonctif

Figure 4 (p 55) : la table préparée pour le jeu symbolique

Figure 5 (p 55) : l'assiette avec les aliments dans le jeu symbolique

Figure 6 (p 55) : le frigo dans le jeu symbolique

INTRODUCTION GENERALE

La littérature présente de nombreuses études sur les aspects structuraux du langage tels que la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe. Cette approche s'intéresse aux aspects linguistiques formels, mais ne considère pas l'aspect fonctionnel du langage avec toute son implication sociale.

La pragmatique est un domaine d'étude récent qui étudie l'utilisation fonctionnelle du langage et permet d'entrevoir de nouvelles perspectives clinique et de recherche.

Très peu d'outils d'évaluation des capacités pragmatiques chez les enfants sont disponibles.

Cependant, quelques grilles anglo-saxonnes ainsi que des instruments permettent l'évaluation des capacités fonctionnelles chez les enfants en période pré linguistique. Par contre aucune batterie n'a été construite pour évaluer les capacités pragmatiques chez les enfants en âge scolaire (8 à 11 ans).

L'étude des capacités pragmatiques dans la population des enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques nous a semblé particulièrement intéressante, puisqu'elle permet d'élargir l'étude des difficultés de type structurel propre à cette population à des difficultés d'ordre plus fonctionnel. Ainsi, nous pourrions envisager le rapport entre les difficultés linguistiques et l'utilisation sociale du langage.

Après un aperçu des notions théoriques relatives au domaine de la pragmatique, nous présenterons la grille d'analyse des capacités pragmatiques et l'outil qui nous a permis de recueillir les données pertinentes pour évaluer les performances pragmatiques des enfants de primaire.

A partir de la comparaison des résultats obtenus auprès des deux groupes contrôle (7 enfants normaux de 8 à 11 ans) et expérimental (6 enfants dysphasiques de 8 à 11 ans), nous tenterons de voir si les enfants dysphasiques ont les mêmes performances pragmatiques que leurs pairs normaux ou s'ils manifestent des difficultés d'utilisation fonctionnelle du langage associées ou non à leurs troubles linguistiques structurels. Nous pourrions, à l'issue de cette étude, voir si notre outil permet de dissocier les performances pragmatiques des performances structurelles dans notre échantillon d'enfants.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1

FONDEMENTS THEORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE

1.1 La dynamique dans l'apprentissage du langage

Avant 10 ans, l'apprentissage formel d'une langue a peu d'effets sur la maîtrise de la langue. Il faut donc varier les situations de communication pour que l'enfant perçoive la réalité de la langue (Bernicot, 1992). Au fur et à mesure, l'enfant va ajuster des formes d'énoncés à des situations de communication. Or, cette évolution dans la maîtrise de la langue n'est pas linéaire mais multidimensionnelle : elle concerne la forme linguistique, le degré de stéréotypie, le degré d'implicite, de coopération de l'interlocuteur et enfin les inférences.

Les relations de base du langage supposent donc **une relation à 4 termes** à savoir : moi, l'autre, le code linguistique et la réalité extralinguistique (François, 1990). **Dans un premier temps, le code langage se fonde sur le code non linguistique.** C'est le cas de la deixis, avec la désignation, quand l'enfant montre du doigt l'objet qu'il désire recevoir sans le dénommer. **La première forme de discours produite par l'enfant est le dialogue.** En effet, l'interaction au sein de la dyade favorise l'échange entre la mère et l'enfant. Très vite, **des routines interactives** sont mises en forme pour instaurer les premières règles de l'échange : l'un pose des questions, l'autre répond, l'un produit un énoncé ou un comportement non verbal (des gestes avec une signification linguistique) et l'autre approuve et le renforce, ou bien le refuse, le transforme au niveau de sa fonction ou de sa structure. Le développement mental de l'enfant se fait donc sous la forme d'une pensée à deux. **L'adulte étaye, développe les intentions communicatives de l'enfant afin qu'il saisisse les modalités conversationnelles.** Au fur et à mesure de son développement, l'enfant doit passer à une conduite de monologue pour s'auto corriger et planifier son discours.

L'enfant évolue dans une zone proximale de développement (ZPD) qui permet une construction de l'apprentissage. Cette notion développée par Vygotski (1981) met en évidence l'importance de l'interaction asymétrique, parent/enfant, ou symétrique, enfant/enfant.

Grâce à la relation de tutelle (étayage de l'adulte), les codes de l'enfant se rapprochent de ceux de l'adulte : l'enfant va stabiliser son système général des formes d'énoncés. L'intervention de l'adulte permet d'étayer la pensée de l'enfant. Ce dernier définit ainsi les exigences de l'interlocuteur réel ou fictif et met en place un fil conducteur pour passer implicitement de l'objet du discours à un autre élément.

Parallèlement au rapport dissymétrique, l'enfant **va apprendre sur le mode d'une co-construction**. En effet, il interagit avec des pairs de même niveau de développement linguistique et cognitif. Cette symétrie dans les compétences permet de partager un but commun. L'enfant se construit ainsi une représentation mentale des intentions et croyances de l'interlocuteur afin d'établir une relation interactive tant linguistique que non verbale. Grâce à la théorie de l'esprit ou capacité de représentation des états mentaux d'autrui, l'enfant adapte ses croyances, ses attitudes et ses désirs, en fonction des connaissances de l'interlocuteur. Il apprend à déterminer les connaissances et les croyances partagées ou non par l'interlocuteur.

Le discours exige à la fois une relation d'égalité et d'interchangeabilité entre les interlocuteurs. En effet, les connaissances et les présupposés doivent être partagés pour assurer une bonne cohésion intradiscursive (François, 1990). La relation dissymétrique adulte/enfant appartient au discours de dominance ou de coopération non homogène (cf. ZPD Vygotski) : l'adulte initie les tours de parole ou introduit des thèmes nouveaux et l'enfant répond aux questions posées ou ajoute un élément au récit quand le locuteur le sollicite explicitement. Nous pouvons citer comme exemple « l'alternance des rôles » dans la prise de parole où l'enfant ne doit pas faire de recouvrements, mais attendre une pause pour élargir ou introduire un nouveau thème. Au fur et à mesure, il peut anticiper cette pause en se focalisant sur le contour intonatoire de l'énoncé.

Communiquer c'est donc produire et interpréter des indices. Le développement mental n'est pas interne à l'enfant mais dépend de la réalité partagée entre lui et ses interlocuteurs (Trognon, 1993). Le développement du langage dépend de deux facteurs à savoir **l'environnement de l'enfant et son potentiel intellectuel interne** (François, 1990).

Le locuteur doit être un partenaire de conversation efficace en tenant compte de certaines règles fonctionnelles du langage. Cette dynamique est capitale pour le bon déroulement conversationnel.

A présent nous allons approfondir certaines notions sur les capacités pragmatiques nécessaires pour communiquer efficacement.

1. 2 Le développement des capacités pragmatiques

Dans un premier temps, nous définirons le concept de la pragmatique puis nous développerons les principales fonctions communicatives nécessaires pour mener à bien une interaction à savoir le locuteur doit avoir une intention communicative et les locuteurs et interlocuteurs doivent établir un terrain commun.

A. Définition de la compétence pragmatique

La compétence pragmatique est à dissocier de la compétence linguistique en tant que telle. En effet, cette dernière concerne la maîtrise du code de la langue, elle se situe donc dans une perspective structurale, tandis que la compétence pragmatique concerne l'utilisation fonctionnelle de ce code.

La compétence pragmatique comprend les aspects généraux des interactions verbales (Hupet, 1990). Elle se définit comme « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuels appropriés de contenu, de forme et de fonction, implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (e.g., gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation, etc.) et la maîtrise d'habiletés cognitives générales (e.g., habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'informations, la capacité à adopter la perspective d'autrui, etc.). »

La pertinence pragmatique se définit comme la bonne adéquation des mots aux choses dans le monde, c'est-à-dire la bonne utilisation des expressions linguistiques pour référencer des objets.

Selon la conception fonctionnaliste du langage, défendue notamment par Halliday (1972), les premiers mots de l'enfant n'ont pas une fonction référentielle, mais servent **à instaurer des relations interpersonnelles** (François, 1990).

Halliday décrit tout un ensemble de fonctions internes au langage : la fonction instrumentale qui sert à l'obtention d'un objet, la fonction régulatoire pour contrôler le comportement d'autrui, la fonction interactionnelle pour rentrer en communication avec l'interlocuteur et la fonction personnelle qui permet d'exprimer sa personnalité. Ces fonctions se combinent et permettent une construction lexico-grammaticale plurifonctionnelle.

La pragmatique s'intéresse à l'utilisation des structures de la langue dans une situation de communication particulière (Trognon, 1993). Elle décrit l'interprétation que se fait l'auditeur des énoncés qui, selon le contexte, peuvent avoir différentes interprétations. Selon Sperber et Wilson (1986), deux hypothèses tentent d'expliquer l'interprétation fonctionnelle d'un énoncé : soit le contexte est prédéterminé avant toute tentative d'interprétation, soit il est formé au fur et à mesure des premières étapes de l'interprétation.

Trois types de composants se distinguent dans la conversation, à savoir, **l'échange** qui est une suite linéaire d'interventions émises par des locuteurs différents, **l'intervention** qui permet d'ouvrir l'échange ou bien de réagir à l'intervention initiale et **l'acte de langage** qui est la plus petite unité monologique et qui définit les différentes actions réalisées par le langage (Trognon, 1993).

Ainsi, la capacité pragmatique est déterminante pour **comprendre la signification d'une interaction et être un locuteur ou interlocuteur efficace.**

Plusieurs conditions sont nécessaires pour rendre le dialogue efficace. Dans un premier temps, nous considérerons l'intention communicative qui est une fonction primaire pour permettre une production adéquate d'un acte de langage destiné à un interlocuteur bien défini, puis nous traiterons de l'établissement du terrain commun aux interlocuteurs.

B. Les conditions nécessaires pour communiquer

1. Les intentions communicatives précurseurs de l'interaction

Greenfield (1980) définit l'intention communicative comme un but qui a une existence mentale avant le stimulus ou la réponse elle-même.

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

- l'anticipation de l'apparition d'une action
- la sélection des moyens appropriés pour atteindre un état final
- la direction constante du comportement
- l'arrêt du comportement avec l'atteinte de l'état final
- l'utilisation de moyens de substitution pour corriger une éventuelle déviation, ou s'ajuster à la situation.

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

Le degré d'élaboration de l'expression dépend des moyens gestuels, paralinguistiques et linguistiques utilisés (Hupet, 1996). Or, parfois les enfants dysphasiques ont du mal à introduire un nouveau tour de parole ou un thème commun et ceci malgré des possibilités d'expression linguistique ou non verbales.

Certains auteurs tels que Rice et al. (1991), étudient des conversations d'enfants âgés de 3 à 6 ans, dans une situation de classe. Ils montrent que les enfants avec un développement normal conversent avec plus de facilité, ils initient les interactions aussi bien avec un interlocuteur adulte qu'enfant et répondent par de longs énoncés à des demandes de clarification, tandis que les enfants dysphasiques s'adressent surtout aux adultes et répondent par des énoncés courts voire par des moyens non verbaux. L'intention communicative des enfants dysphasiques n'est donc pas transmise à bon escient à l'interlocuteur.

L'intention communicative n'est pas la seule fonction déterminante pour entamer une interaction. En effet, pour mener à bien un dialogue, les interlocuteurs doivent aussi s'accorder sur un terrain commun.

2. Etablir le terrain commun

Pour assurer la compréhension de l'interlocuteur, le locuteur doit respecter deux types de dimensions : la dimension d'informativité et la dimension sociale (François, 1990).

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

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

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

Le contexte social concerne le statut de l'interlocuteur, son âge et sa familiarité (Hupet, 1990). Le type de discours impose également des exigences particulières : le discours de la réalité n'exige pas les mêmes inférences que le discours de la fiction (François, 1990). Dans un premier temps, l'enfant rapporte son expérience propre, puis l'expérience culturellement transmise et enfin il peut produire un discours rapporté qui n'a aucun rapport avec sa propre expérience.

Cette dernière tâche est très complexe puisqu'il raconte des événements qui ne figurent pas dans la réalité. Il doit faire preuve d'abstraction afin d'organiser et de planifier les éléments de l'histoire. **Raconter un récit est donc complexe pour l'enfant qui doit donner toutes les informations qui n'appartiennent pas à la réalité extralinguistique**, mais qui sont nécessaires pour situer l'action et permettre à son interlocuteur de replacer les référents, les actions et les éléments spatio-temporels de la situation narrative.

Les modèles théoriques qui traitent des fonctions propres à la langue sont indispensables à connaître pour comprendre comment l'enfant communique et quelles sont ses motivations pour interagir avec son environnement. Dans la partie suivante, nous allons donc développer les trois modèles théoriques sur le fonctionnement du langage, à savoir la théorie des actes du langage, le modèle inférentiel de Grice, le modèle sur la valeur de vérité d'une proposition.

1. 3 Les modèles théoriques sur le fonctionnement du langage

A. La théorie des actes de langage

La théorie des actes du langage part du principe que parler c'est intégrer un énoncé dans un contexte pour le rendre compréhensible à l'interlocuteur, mais c'est aussi agir sur l'interlocuteur, provoquer chez lui un changement d'état.

3. Les actes de langage primaires

Les précurseurs de la théorie des actes de langage sont Searle et Vanderveken (1992) (Trognon, 1993). **Les actes de langage sont des actes illocutoires qui sont accomplis grâce à l'énonciation d'un énoncé. Un acte illocutoire est effectué en disant quelque chose, en assignant un rôle au locuteur.** Ce rôle peut-être d'informer, de questionner, de répondre, d'affirmer, de proposer ou d'ordonner (Dictionnaire d'orthophonie, 1997).

Grâce à la théorie des actes de langage, Austin (1962) introduit la notion d'action intrinsèque au langage: « **Parler c'est faire quelque chose** » (Hupet, 1990). Cette conception s'oppose à la fonction descriptive du langage.

En effet, l'illusion descriptive est fortement contestée par la théorie des actes de langage puisque **la valeur de vérité d'une proposition ne dépend pas simplement de la description ou de la représentation des faits.**

L'introduction **des actes illocutoires performatifs** permet de mieux saisir le sens de cette critique. **Les énoncés performatifs créent la situation énonciative au moment de leur production, ils ne décrivent pas une réalité mais en inventent une nouvelle à condition qu'ils soient prononcés dans les conditions requises.** Ainsi, dans l'énoncé « *je déclare la séance ouverte* », l'acte est performatif si par la seule énonciation le colloque peut commencer, la salle fait silence. La situation d'énonciation doit être propice à ce type de requête : dans l'exemple ci-dessus, les personnes conviées au colloque ne sont pas étonnées de cette intervention verbale qui crée une situation extralinguistique nouvelle, par contre si l'énoncé est produit par un référent non valide, dans un endroit et à un moment peu appropriés pour ce type d'intervention, les interlocuteurs ne vont pas saisir le sens de cet énoncé et ne vont pas contribuer à satisfaire le contenu propositionnel de l'acte illocutoire.

Ainsi, Austin montre que l'énonciation dans une situation particulière n'est ni plus ni moins un accomplissement d'un type d'acte social. Cet acte est défini par sa relation entre lui-même et son interlocuteur.

L'acte illocutoire est composé d'un contenu propositionnel et d'une force.

Le contenu propositionnel représente « l'état de chose », c'est-à-dire les éléments extralinguistiques qui préfigurent l'action ou l'événement en question. Il possède les conditions de satisfaction de l'acte de langage. Le contenu propositionnel est vrai si la déclaration est réussie. Cependant, l'intensité et la modalité de la réalisation dépendent en grande partie de la force illocutoire du verbe performatif.

La force illocutoire est la caractéristique principale de l'acte de langage (Trognon, 1993) puisque la valeur de l'acte illocutoire dépend de sa force illocutoire. Ainsi, un même contenu lexico-syntaxique peut avoir un sens différent selon que les marques d'énonciation sont fortes ou faibles. Prenons l'exemple des énoncés performatifs tels que « promettre, jurer, baptiser, remercier, s'excuser, suggérer, ordonner... », « ordonner » a une plus grande force illocutoire que « suggérer », l'impact de cet énoncé sur l'interlocuteur sera donc très différent puisque dans le premier cas seulement il sera obligé de satisfaire le contenu propositionnel.

L'acte illocutoire ne peut avoir lieu que si le locuteur donne un but à son acte d'énonciation. Ainsi, le locuteur doit accomplir le but illocutoire et se donner les moyens de sa réalisation en choisissant le verbe avec une force adéquate pour décrire à bon escient le contenu propositionnel.

Vanderveken (1998) relève **cinq types de buts** qui correspondent aux cinq forces illocutoires:

- assertif : il représente un événement ou une action qui s'actualise au moment de l'acte d'énonciation (« il pleut dehors »). Le mode verbal est l'indicatif.
- commissif : il engage le locuteur à accomplir une action future (« je vais faire la vaisselle »). L'ajustement de l'énonciation va des mots aux choses.
- directif : il permet de faire réaliser quelque chose à l'interlocuteur (« il faudrait que tu partes »). Ici, le locuteur crée un état de chose identique au contenu propositionnel de l'acte de langage. L'ajustement de l'énonciation va des choses aux mots.
- déclaratif : il provoque un nouvel état de chose par la seule énonciation. On peut citer les verbes performatifs. (« je déclare la séance ouverte »). Ici, on observe une double direction d'ajustement, l'un va des mots au monde et l'autre dans la direction inverse. Dans le premier cas, le locuteur exprime un état de chose qui s'actualise par l'acte d'énonciation (« un peu de silence !»), tandis que dans le second cas, l'énonciation décrit un état de chose qui est conforme au contenu propositionnel (« je te baptise »).
- expressif : il exprime les états psychologiques du locuteur (« je te félicite »). L'état de chose représenté par le contenu propositionnel correspond à l'état mental du locuteur.

L'acte illocutoire doit également répondre à des **conditions préparatoires** pour se réaliser (Trognon, 1993). Ainsi, le locuteur fait des présuppositions qui sont déterminées par la force illocutoire de l'énonciation.

Prenons un exemple où la force illocutoire est assertive : « J'ai conduit la voiture », le locuteur suppose que l'interlocuteur connaît la voiture dont il parle et utilise un article défini « la ». Si l'interlocuteur ne partageait pas cette connaissance commune, alors le locuteur aurait dû employer l'article indéfini « une ».

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

Certains actes de langage sont dérivés des actes de langage primaires et exigent une interprétation non littérale. Ces actes sont souvent détectés par les partenaires de l'interaction, grâce à leur contexte de production.

4. Les actes de langage secondaires

Les actes de langage indirects sont une prolongation de l'acte de langage primaire. En effet, l'interlocuteur doit, dans un premier temps, interpréter le sens littéral de l'énoncé pour ensuite parvenir à saisir son sens second.

Les actes indirects et les implicatures conversationnelles sont des manifestations d'actes de langage directs, mais ils contrarient la maxime de qualité (maxime de Grice). Pour saisir le sens de ces actes non littéraux tels que les actes indirects et les implicatures conversationnelles, il faut avoir recours aux **inférences** qui dépendent de la manipulation de trois types de savoirs (Searle, 1982) :

- le principe de conversation coopérative avec les 4 maximes de Grice (1979),
- les savoirs sur les actes de langage pour saisir le but qui convient au contexte,
- les informations factuelles qui appartiennent à l'arrière-plan commun aux interlocuteurs.

L'interlocuteur entrevoit le second degré de l'acte illocutoire quand il comprend que le locuteur ne dit pas littéralement ce qu'il croit vrai. De son côté, le locuteur part du postulat que l'interlocuteur connaît cette maxime et peut donc en dépasser le sens premier pour saisir l'intention communicative et parvenir au but recherché par le locuteur.

Prenons l'exemple « *Peux-tu me passer le sel ?* », il s'agit d'un ordre indirect. Si l'interlocuteur répond par une réponse adverbiale (« oui, non ») il ne remplit pas les conditions pour la résolution du but du contenu propositionnel à savoir obtenir le sel. Ou bien encore « *Prends quelques frites* », l'interlocuteur doit identifier l'acte primaire littéral puis identifier l'implicature conversationnelle qui est sous-entendue par l'adjectif indéfini « quelques » c'est-à-dire « *laisses-en aux autres convives puisqu'il n'en reste pas beaucoup* ». Ainsi, l'interlocuteur doit interpréter littéralement l'énoncé pour ensuite parvenir à identifier la règle de communication non respectée et parvenir au sens de l'énoncé. Ici, le rôle du contexte est indispensable pour interpréter l'énoncé.

Un acte de langage, qu'il soit direct ou indirect, exige de s'inscrire dans un contexte commun avec deux interlocuteurs au moins. C'est un acte de coopération discursive dont la réalisation dépend des habiletés conversationnelles telles que la capacité de planification à partir du terrain commun et la capacité à présupposer, c'est-à-dire à saisir la ligne directrice du message et son arrière-plan où viennent se greffer divers éléments en lien avec ce présupposé connu des interactants.

B. Le modèle inférentiel de Grice (1975)

La communication met en place des mécanismes de codage, c'est-à-dire des signaux associés au code, et des mécanismes inférentiels qui sont des implications de règles de coopération conversationnelles.

La fonction de ce code est indispensable à l'échange conversationnel. Le modèle inférentiel de Grice remplace le modèle codique. **Ainsi, selon le modèle de Grice, communiquer c'est produire et interpréter des indices dans un contexte donné, l'interlocuteur doit faire une présupposition efficace pour saisir les intentions du locuteur.** La valeur du signe dépend du contexte dans lequel il est produit.

Le principe de coopération (Grice, 1975) est défini par Vanderveken (1985 :20) comme suit : « L'acte illocutoire primaire que vous essayez d'accomplir dans le contexte d'énonciation doit être réussi, non défectueux et satisfait dans ce contexte » (Trognon, 1993). Ici, le locuteur suppose que l'interlocuteur partage les connaissances des propositions précédentes afin de réaliser au mieux le contenu propositionnel de l'acte de langage.

Grice met en évidence 4 maximes pour définir le terrain commun et mener à bien une conversation (Hupet, 1990). Ces maximes ne sont pas des règles normatives, mais **permettent à l'interlocuteur de faire certaines inférences s'il part du postulat que les locuteurs respectent ces règles.**

- la maxime de quantité : l'énonciation doit contenir juste assez d'informations pour permettre à l'interlocuteur de satisfaire le contenu propositionnel de l'acte de langage.
- la maxime de qualité : affirmer que ce que l'on croit est vrai et se donner les moyens de donner les preuves de la vérité du contenu propositionnel.

- la maxime de relation : il s'agit de « parler à propos », c'est-à-dire parler des éléments en rapport avec le thème traité.
- la maxime de modalité : le locuteur doit être le plus clair possible, il doit éviter de s'exprimer avec ambiguïté.

Parfois le locuteur peut violer une de ces maximes et **produire un acte d'énonciation qui est intentionnellement biaisé**. Par exemple, le **mensonge est une déviance d'un acte illocutoire produite sciemment par le locuteur qui ne respecte pas la maxime de qualité**, mais il ne le dit pas à l'interlocuteur qui croit ce que lui dit le locuteur. Ce type d'acte prend la valeur d'un abus de pouvoir car les conditions de réalisation de l'acte illocutoire sont réussies : le contenu propositionnel est satisfait puisqu'il est réalisé dans un contexte extralinguistique précis.

La situation d'acte d'énonciation **inverse au mensonge est la promesse**. En effet, contrairement au mensonge, **la satisfaction d'un tel acte de langage implique le respect des conditions de sincérité** puisque le locuteur s'engage à accomplir l'action de sa promesse.

Les indices pragmatiques donnent une fonction (persuasion, assertion, demande...) à un fragment linguistique. L'interaction efficace dépend de l'application des règles conversationnelles décrites par les 4 maximes des principes de coopération de Grice.

Cependant, l'interaction verbale n'exige pas systématiquement de faire des inférences à partir d'un énoncé produit, mais implique de présupposer qu'une information est connue de l'interlocuteur.

C. La présupposition : la valeur de vérité d'une proposition

Des logiciens introduisent la notion de présupposition pour rendre compte de la valeur de vérité d'une proposition (Hupet, 1996). Il faut **distinguer le présupposé de l'assertion** puisque l'interlocuteur doit accepter le présupposé sans faire d'inférence. L'information sous-tendue dans l'énoncé est supposée connue de l'interlocuteur. Dans le cas où elle ne l'est pas, la transmission de l'information perd de son efficacité et n'est pas en voie de satisfaire le contenu propositionnel.

Prenons l'exemple « *L'immeuble au coin de ta rue est détruit à cause des bombardements* ». Certains éléments sont **les foyers assertifs (assertion)** de l'énoncé et ne sont donc pas des présupposés.

L'énoncé dit **explicitement** que « *l'interlocuteur habite une rue avec un immeuble* », « *l'immeuble est au coin d'une rue* », « *l'immeuble est détruit* ».

Suite à ces informations explicites, l'interlocuteur accède **aux présupposés** tels que « *l'interlocuteur est une personne familière au locuteur puisque ce dernier le tutoie* », « *cette personne vit dans un pays en guerre* », « *l'immeuble a été la cible des occupants* », « *l'immeuble n'est pas celui de l'interlocuteur* ». La présence de l'article indéfini présuppose qu'« *il n'y a qu'un seul immeuble au coin de la rue* » ou bien que « *l'interlocuteur a une parfaite connaissance de la situation et peut déduire quel est l'immeuble touché* ».

Ces éléments présupposés, non dits explicitement, appartiennent au terrain commun de l'interlocuteur et du locuteur pour que l'échange conversationnel puisse se dérouler à bon escient. Il faut également que les présupposés viennent à l'esprit de l'interlocuteur au moment de l'acte d'énonciation de manière directe ou par le biais d'une inférence. Le locuteur doit être sensible aux signes d'incompréhension de l'interlocuteur et s'assurer que les présupposés de son discours appartiennent au terrain commun.

Les habiletés conversationnelles permettent la construction du discours. Or, certaines études ont montré que les enfants qui ont un retard de développement dans le langage, présentent parfois des troubles pragmatiques et ne parviennent pas toujours à gérer un dialogue.

Dans un deuxième chapitre, nous allons détailler les différents types de troubles pragmatiques développés dans la littérature.

Chapitre 2

LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE

Les troubles pragmatiques sont des dysfonctionnements dans la gestion des conversations (de Weck, 2003). Blank, Gessner et Esposito (1979), sont les premiers chercheurs à avoir étudié cet aspect langagier. Ils centrent leurs études sur la gestion des tours de parole, les thèmes, les pannes conversationnelles et les paires adjacentes de type questions-réponses.

Dans un premier temps, nous développerons deux types de mauvaise gestion des tours de parole tels que **la difficulté d'initiation des tours de parole** et **les pannes conversationnelles**. Puis nous nous poserons la question d'un **lien entre les déficits structurels et fonctionnels pour ensuite considérer le lien entre un trouble pragmatique et les capacités sociales ou cognitives**.

2. 1 Les troubles pragmatiques dans l'interaction

Depuis les années 80, les travaux en pragmatique ont décelé des enfants qui présentent des dysfonctionnements dans la gestion des conversations. Ainsi, ils ne maîtrisent pas l'alternance des rôles au niveau des tours de parole -ils ont du mal à initier un tour de parole ou à introduire un nouveau thème-, lorsqu'ils sont face à des pannes conversationnelles, la réparation n'est pas toujours adéquate ou bien lorsqu'ils ne comprennent pas l'énoncé, ils ne formulent pas de demandes de clarification.

A. La difficulté d'initiation des tours de parole

Hudelot C. (dans un colloque à Poitiers en novembre 2003) donne une définition des tours de paroles : « tout segment du discours compris entre deux interruptions nées du changement du locuteur ».

Les types de tours de parole sont relativement hétérogènes. Voici trois sortes de contributions :

- le tour est orienté vers le tour de parole précédent quand l'interlocuteur confirme l'énoncé de l'enfant,
- le commentaire renforce le tour de parole,
- le tour rompt avec le thème précédent et réoriente le dialogue en donnant à l'enfant le tour suivant.

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

Certains enfants initient peu une conversation. En effet, ils n'introduisent pas de nouveaux thèmes ou ne répondent pas au tour de parole précédent (Conti-Ramsden et Gunn, 1986). Parfois le profil inverse est observé : les enfants initient trop, ils posent beaucoup de questions à propos d'informations dont ils disposent déjà. Ces deux types d'initiatives ne sont donc pas adéquats (Adams et Bishop, 1989).

Un autre type de mauvaise gestion des tours de parole est le cas des pannes conversationnelles.

B. Les pannes conversationnelles

Lorsque certaines règles ne sont pas respectées (cf. le « principe de coopération conversationnelle » de Grice), la gestion des tours de parole présente des pannes conversationnelles : **le chevauchement**, c'est-à-dire la superposition d'au moins deux tours de parole, est l'une des pannes les plus courantes.

Fujiki et al. (1990) étudient ce type de panne et analysent les chevauchements initiaux (les interlocuteurs commencent à parler en même temps) et internes (l'un des interlocuteurs a déjà commencé à parler quand l'interlocuteur initie un tour).

Les auteurs observent 30 enfants de 9 ans qui ont un trouble linguistique développemental. Ils interagissent dans une situation de jeu et d'événements vécus, avec un adulte.

Les résultats obtenus montrent que la proportion des chevauchements dans la conversation ne diffère pas significativement d'un groupe à l'autre (5 à 7 % pour les initiaux et 4 % pour les internes). Tous les enfants réagissent à la même fréquence aux chevauchements initiaux. Cependant, pour les chevauchements internes, les enfants avec un trouble du langage développemental produisent moins de réparations. En ce qui concerne la réparation de la panne, tous les enfants s'arrêtent de parler et laissent la parole à leur interlocuteur.

L'interlocuteur confronté à une panne conversationnelle peut exiger une réparation pour poursuivre le dialogue. Il pose donc au locuteur une question de clarification qui situe les raisons de la panne. Le locuteur doit y répondre de façon adéquate pour rendre pertinent son énoncé initial.

Or, dans des situations de pannes conversationnelles, les enfants avec troubles pragmatiques posent moins de questions de réparation que leurs pairs sans trouble (Donahue et al., 1980).

Face à cette observation, les auteurs émettent plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, les enfants avec trouble pragmatique ne distinguent pas les informations complètes des informations partielles. Or, cette hypothèse n'est pas validée par les auteurs puisque dans leur étude, les enfants marquent un temps de réaction plus long après les énoncés ambigus. Ils seraient donc sensibles au manque d'informations dans le contenu de l'énoncé.

Une autre hypothèse met en lien les capacités fonctionnelles et formelles. Ainsi, les difficultés linguistiques freinent les capacités à formuler des demandes de clarification. Cependant, cette hypothèse est également non validée puisque les formes de demandes évoluent de la même manière chez les enfants normaux ou avec trouble de langage.

Les auteurs concluent donc que **la faible fréquence des demandes de clarification chez l'enfant est due à la difficulté à comprendre que « l'établissement d'un terrain commun est une tâche interactive, qui nécessite, de la part des destinataires comme des locuteurs, de travailler activement à l'identification du thème en posant des questions et en fournissant un feedback verbal »** (op.cit, p399 Donahue et al., 1980). Les enfants trop passifs ne permettent pas cette identification continue du terrain commun.

En ce qui concerne **la capacité à répondre aux demandes de clarification**, Brinton et al. (1988), ont montré que les enfants dysphasiques répondent de façon moins adéquate que les normaux : les deux groupes répondent correctement à la première demande de clarification, mais pour les demandes ultérieures les réponses des dysphasiques sont inappropriées. Cette difficulté est peut-être due au facteur linguistique qui limiterait l'auto formulation et l'expansion de leur premier énoncé, ou bien ils se représentent mal les besoins informatifs de leur interlocuteur.

Les troubles pragmatiques sont analysés en référence à une conception interactive du développement langagier chez les enfants dysphasiques. Dans la partie suivante, nous analyserons les troubles discursifs du langage qui s'inscrivent dans cette même conception interactive et fonctionnelle au sein d'un discours de type narration.

2. 2 Les troubles discursifs

Le niveau discursif prend en compte l'unité du discours, c'est-à-dire un ensemble d'énoncés organisés formant un tout cohérent. Ici, nous nous attarderons sur la production du récit oral.

La textualisation concerne la mise en mots du discours, c'est-à-dire la linéarisation des unités linguistiques : le locuteur sélectionne des unités linguistiques adéquates et les met en relation.

Les aspects de la textualisation les plus fréquemment analysés dans la littérature sont **la planification, les marqueurs de connexion et de cohésion**.

A. La planification du discours

Dans cet exposé, nous nous limiterons à l'étude de la séquence narrative.

La narration est contraignante avec une dimension chronologique et une abstraction puisque les référents ne sont pas familiers. Parfois la planification chronologique est conventionnelle et les thèmes s'organisent selon une trame connue de type script.

Merrit et Liles (1989) mettent en évidence **des difficultés à élaborer des séquences narratives complètes chez les enfants avec troubles du langage développemental (TDL).**

Les auteurs comparent le rappel d'une histoire présentée oralement avec la production autonome d'une histoire inventée. Le groupe expérimental (TDL) et le groupe contrôle se composent de 20 enfants de 9 à 11 ans.

Les résultats montrent que tous les enfants rappellent un nombre plus important de catégories narratives, d'épisodes complets et plus longs que les productions autonomes inventées.

Cependant, **les enfants avec TDL produisent moins d'épisodes complets que les normaux.**

En ce qui concerne la fréquence de rappel de chaque phase de la séquence narrative, de Weck et Rosat (2003) montrent que **le groupe contrôle restitue mieux la dynamique de l'action, la force transformatrice et la force équilibrante.** Ainsi, les enfants normaux comprennent bien la mise en intrigue narrative, tandis que **les enfants dysphasiques rappellent mieux la dynamique de l'action, la force équilibrante et la situation initiale.** La force transformatrice est la moins évoquée, ceci montre que la mise en intrigue est biaisée puisqu'elle ne contient pas d'élément déclencheur.

Un autre élément important à évaluer est **l'influence de la connaissance partagée ou non du référentiel.**

Liles (1987) analyse les narrations d'un film produites par des enfants de 7 à 10 ans avec et sans TDL. Ils racontent l'histoire à une personne qui connaît l'histoire et à une autre personne profane qui ne la connaît pas.

Les résultats montrent que **la planification narrative des enfants avec TDL est moins adéquate que celle des enfants sans trouble, mais les deux groupes produisent plus d'épisodes complets quand ils s'adressent au profane.**

Ainsi les enfants avec TDL sont sensibles aux variations des conditions de production et s'adaptent à ces conditions malgré leurs difficultés.

Les deux autres niveaux qui permettent la textualisation du discours sont la connexion et la cohésion anaphorique.

B. La connexion et la cohésion

La connexion est l'ensemble des organisateurs textuels -conjonctions de coordination et de subordination, syntagmes propositionnels, adverbes et locutions adverbiales à valeur temporelle ou logique- qui assurent les relations entre des contenus propositionnels ou des actes de langage. **La cohésion** anaphorique ou thématique permet une relation d'identité, d'inclusion ou d'association entre les divers constituants des énoncés grâce aux pronoms et aux syntagmes nominaux.

Les études (de Weck et Rosat, 2003) mettent en évidence que **les enfants avec TDL juxtaposent plus souvent leurs énoncés puisqu'ils utilisent moins d'organismes textuels que leurs pairs sans trouble**. Cependant quand ils emploient des organisateurs, il s'agit des mêmes catégories (surtout des organisateurs temporels) que celles des enfants sans trouble. **De plus, tous les enfants emploient plus de marqueurs de cohésion et de connexion quand ils racontent un film à un interlocuteur non informé (dit profane)**.

Au niveau de la connexion, les enfants avec TDL utilisent plus souvent la conjonction de coordination (« et ») qui expriment une succession d'actions, tandis que les enfants sans trouble préfèrent les organisateurs temporels et causaux qui établissent des relations plus précises entre les événements.

Au niveau de la cohésion anaphorique, nous distinguons deux aspects : l'introduction des référents, et le maintien des éléments introduits.

En ce qui concerne **l'introduction du référent**, les enfants avec TDL introduisent, jusqu'à 6-7 ans, un nouvel élément par un syntagme nominal défini ou un pronom personnel à la troisième personne du singulier. Ainsi, l'identification du référent par l'interlocuteur reste floue et difficile.

Le maintien de la référence est tout aussi limité chez les enfants avec TDL. En effet, ils utilisent plus longtemps des pronoms que des syntagmes nominaux, ce qui rend moins explicite les éléments référentiels repris. Les liens sont moins complets et souvent erronés par rapport à leurs pairs normaux.

Cependant, **les enfants avec TDL sont sensibles aux variations du degré de connaissances partagées, ils expriment plus de liens complets avec un interlocuteur non informé.**

Ainsi, **les enfants avec TDL éprouvent des difficultés dans la gestion des diverses chaînes anaphoriques d'un discours** : ils ont du mal à manier les informations qui se croisent ou qui s'interrompent. Plus les référents sont nombreux, plus les liens à faire sont complexes, moins les performances de l'enfant sont bonnes.

2. 3 Conclusion sur les performances pragmatiques des enfants dysphasiques

A partir des données de la littérature, nous pouvons remarquer que **les enfants dysphasiques sont capables d'élaborer des représentations mentales des informations linguistiques.** Cependant, **leurs représentations sont parfois incomplètes et imprécises puisque leurs productions verbales restent inappropriées et imprécises par rapport aux enfants normaux de même âge chronologique.** Leurs erreurs sont peut-être dues à une mauvaise sélection des unités en fonction des représentations mentales construites.

Les performances des enfants diffèrent selon le type de discours à produire. Ceci montre qu'ils s'approprient les différents aspects de la production discursive en lien avec le genre discursif, ils dissocient correctement les genres.

A ce stade de la réflexion, nous allons étudier les liens entre les troubles fonctionnels et structurels et les liens entre les troubles pragmatiques et les capacités cognitives et sociales, à la lumière des différentes études de cas présentées dans la littérature.

Chapitre 3

ETUDE DES LIENS ENTRE LES TROUBLES FONCTIONNELS ET STRUCTURELS ET ENTRE LES TROUBLES FONCTIONNELS ET LES CAPACITES COGNITIVES ET SOCIALES

3. 1 Les trois thèses d'Hupet

Hupet développe trois thèses à propos des liens entre les troubles structurels et fonctionnels (de Weck, 1996).

A. Thèse 1 : le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique

Hupet reprend l'argument innéiste de Brinton (1988) : **les formes linguistiques sont arbitraires et autonomes, elles ne dépendent pas de leur fonction dans la phrase. La thèse innéiste** est validée à travers l'étude des demandes de clarification. En effet, le comportement des enfants face à des demandes de clarification permet de cerner l'adéquation des comportements pragmatiques chez les enfants dysphasiques et plus précisément, leurs aptitudes à coopérer dans le discours. L'expérimentateur formule trois demandes de clarification en vue d'une réparation de l'enfant. Pour la première demande, 90% des enfants procèdent à la réparation par une simple répétition du message, la réponse des dysphasiques est souvent inappropriée. Lors de la deuxième demande de clarification, les enfants normaux font plus de réparations par additions. Ces dernières exigent de plus grandes habiletés lexicales et syntaxiques. Tandis que les dysphasiques n'émettent aucune réponse pour la deuxième et la troisième demande de clarification.

A partir de ces observations, Hupet soulève l'hypothèse que « **le manque d'initiative dans la conversation résulte des nombreux échecs conversationnels antérieurs** ».

Les enfants dysphasiques ne maîtrisent pas l'aspect structural du langage et ne pourraient donc pas intervenir à bon escient au cours d'une communication.

B. Thèse 2 : La compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique

A partir des années 70, les chercheurs s'intéressent à **l'aspect fonctionnel du langage**. Selon eux, **l'acquisition du langage dépend des moyens de communication utilisés**. Les facteurs sociaux et cognitifs déterminent la construction du langage. D'ailleurs, **le jeune enfant communique efficacement avant de savoir parler**. Les enfants avec un déficit syntaxico-sémantique, ont par ailleurs, des habiletés conversationnelles préservées.

La littérature (Blank, Gessner et Esposito, 1979 ; Mc Tear, 1905a, Hupet, Christe et Christe, 1987) présente des cas d'asymétrie dans l'acquisition du code linguistique et de ses règles d'usage. Ainsi, **certains sujets avec des troubles du langage ont des compétences pragmatiques préservées**. Par contre, d'autres travaux montrent que des **enfants dysphasiques ont des compétences pragmatiques inférieures à celles des enfants normaux de même âge linguistique**. En effet, les dysphasiques font moins d'initiation du thème conversationnel et interrompent plus souvent un tour de parole. Les dysphasiques se représentent moins bien les besoins informatifs et états mentaux de l'interlocuteur, c'est pourquoi ils ont du mal à occuper un rôle conversationnel actif.

D'autres auteurs tels que Donahue (1987), trouvent des résultats inverses à ceux relatés précédemment. En effet, lors **d'une tâche de communication référentielle, les enfants dysphasiques ont des habiletés pragmatiques supérieures à celles des enfants normaux de même âge linguistique**. Leurs compétences communicationnelles sont en avance sur leur niveau de développement linguistique structural. Ceci serait dû au fait qu'ils ont une plus grande expérience extralinguistique de type conversationnel et se représentent mieux les besoins informatifs de leur interlocuteur.

Toutes ces observations renforcent la thèse selon laquelle **les compétences structurales et fonctionnelles sont asymétriques et indépendantes l'une de l'autre**.

Cependant, cette thèse sur l'indépendance entre les compétences fonctionnelles et structurelle, est peu testée par les études expérimentales.

C. Thèse 3 : La compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique

Cette thèse défend le point de vue inverse des innéistes (première thèse) puisqu'elle se situe au niveau de **l'analyse interactive et fonctionnelle du langage**. Le débat oppose donc les innéistes et les analogistes. Les premiers pensent que les formes linguistiques sont arbitraires, et autonomes (exemple la syntaxe), tandis que **les analogistes défendent la conception fonctionnelle du langage et pensent que les formes linguistiques telles que la syntaxe, sont déterminées par les fonctions qu'elles sont appelées à remplir dans l'utilisation du langage**. Seules les fonctions qui résistent à l'évolution de la langue persistent, les autres disparaissent.

Cette conception darwiniste du langage est reprise par le modèle de Bates et Mc Whinney (1979, 1982, 1989). Dans ce modèle, les auteurs font **le lien entre la maîtrise des fonctions pragmatiques et l'acquisition des différents dispositifs morphosyntaxiques**. Ainsi, les contraintes fonctionnelles influencent la structure de l'énoncé. L'enfant apprend à communiquer dès ses premières interactions. Grâce à cet échange, il peut donner des fonctions aux unités linguistiques. Seules les unités linguistiques qui ont une fonction communicative persistent et sont intégrées dans les structures linguistiques de l'enfant.

D. Autres hypothèses sur le développement structural et fonctionnel du langage (McTear et Conti-Ramsden, 1992)

Actuellement, les chercheurs pensent que les développements linguistiques et pragmatiques sont relativement indépendants. Les troubles structuraux ne sont pas toujours à mettre en relation avec les troubles fonctionnels.

L'hypothèse métapragmatique de Donahue (1987) et reprise par Conti-Ramsden, soutient le fait que **les enfants dysphasiques ont recours à des stratégies conversationnelles compensatoires**. Ainsi, ils adoptent **des stratégies défensives dans la conversation en prenant un rôle passif pour éviter de laisser paraître leurs difficultés de compréhension**.

Ce type de comportement fait suite à une série d'échecs conversationnels due à une mauvaise maîtrise des structures de la langue.

Les enfants qui anticipent les écueils discursifs, restreignent leurs habiletés pragmatiques pour éviter de mettre en avant leurs difficultés langagières. **La composante fonctionnelle du langage n'est pas atteinte en tant que telle, mais elle est limitée à cause du manque de ressources linguistiques** qui empêche l'enfant de se sentir bien dans une interaction.

D'autres hypothèses supposent que le trouble pragmatique n'est pas lié à des facteurs linguistiques mais aux capacités sociales et cognitives.

3.2 Les liens entre les troubles pragmatiques et les capacités cognitives et sociales

Le domaine de la pragmatique est relativement complexe puisqu'il implique différents composants cognitifs. Il s'agit d'un système interactif où les informations à traiter sont multiples. 4 positions théoriques font le lien entre les troubles fonctionnels et les capacités d'intégration des données sociales ou les capacités cognitives en tant que telles (Ingerith, 2003).

A. La théorie de l'esprit ou cécité mentale (Baron Cohen)

Le terme « **théorie de l'esprit** » désigne la **capacité de l'individu à comprendre les états mentaux d'autrui** (croire, désirer, imaginer, avoir des intentions, des émotions). Cette mentalisation est un aspect capital de la relation interhumaine. Elle exige une **décentration mentale** pour considérer les connaissances d'autrui.

Les messages ne sont pas toujours explicites, mais présentent des éléments implicites dont le décodage nécessite une intégration des inférences et des hypothèses sur la pensée d'autrui, sur ses motivations.

Les états mentaux ne sont pas directement observables, ils relèvent de prédictions à partir du comportement d'autrui. Lorsque le sujet est incapable de lire les états mentaux d'un interlocuteur, Baron Cohen (1998) parle de cécité mentale.

Selon l'auteur, la cécité mentale est le trouble primaire de l'autisme : le sujet est incapable d'élaborer des représentations de second ordre à partir des représentations primaires issues de la perception du monde extérieur. Les troubles affectifs et sociaux seraient, dès lors, secondaires à ce trouble primaire.

Un long débat s'est engagé sur **la nature innée ou acquise des compétences de lecture mentale**. Aujourd'hui, les avis cognitivistes sont moins catégoriques et les auteurs optent, en général, **pour une acquisition progressive et développementale de la décentration mentale**. Ainsi, l'enfant est confronté à la dimension interpersonnelle de la communication. Les affects se partagent entre la mère et l'enfant dans un phénomène d'accordage affectif. Ces échanges permettent à l'enfant d'accéder à la symbolisation : il représente sa propre pensée et attribue un soi à d'autres personnes, il perçoit que les attitudes psychologiques des autres personnes ont un but.

La représentation des états mentaux s'élabore à travers les expériences relationnelles et ne dépend pas uniquement de mécanismes cognitifs.

Ainsi, la compréhension de l'inférence, des présupposés, et la théorie de l'esprit sont deux notions liées voire inextricables.

Cependant certaines critiques de la théorie de l'esprit, remettent en cause l'explication cognitive selon laquelle la cécité mentale est le trouble primaire de l'autisme. En effet, **la théorie de l'esprit se manifeste vers 3-4 ans, or les troubles de la communication sont souvent antérieurs à cette période**. De plus, certains autistes de haut niveau ou syndrome d'Asperger réussissent aux tâches de « fausse croyance », ils inhibent les connaissances de la situation réelle pour considérer les états mentaux de leur interlocuteur.

A partir de ces critiques, trois hypothèses alternatives sont proposées pour expliquer le trouble pragmatique. Nous les développons ci-dessous.

B. Hypothèse sur un trouble primaire de la compréhension des émotions (Hobson)

Selon Hobson (1993), l'incapacité à reconnaître les états mentaux d'autrui est due à **un trouble primaire de la compréhension des émotions**. Les travaux sur les autistes montrent qu'ils ont des difficultés à reconnaître les expressions émotionnelles et ne parviennent pas à produire eux-mêmes des mimiques émotionnelles par imitations ou évocations.

C. Hypothèse d'un déficit de la cohérence centrale (Frith)

La cohérence centrale est une fonction cognitive qui permet au sujet **d'intégrer les perspectives multiples des intervenants dans une situation donnée**. Frith (1989) défend l'hypothèse selon laquelle certains sujets éprouvent des difficultés pour intégrer ces diverses sources d'informations. Ainsi, les autistes peuvent juger de la valeur de vérité d'un énoncé seul, hors contexte, mais ils ne peuvent pas expliquer ce même énoncé en considérant son contexte de production.

Si nous considérons les arguments anatomiques, l'hémisphère droit joue un rôle déterminant pour créer une cohérence, il intègre différentes sources d'informations pour parvenir à saisir l'idée générale du texte. Ainsi, **l'hémisphère droit intervient aussi bien pour les représentations structurales telles que les informations visuo-spatiales que pour les représentations plus abstraites comme la représentation des états mentaux de l'interlocuteur** (Beeman, 1993).

Cependant, **le continuum entre la théorie de l'esprit et la cohérence centrale, est remis en question par l'observation de certains syndromes**. En effet, le syndrome de William est un contre-exemple pour certifier l'existence d'un continuum entre la théorie de l'esprit et la cohérence centrale. Les enfants atteints de ce syndrome présentent une dissociation importante entre des habiletés cognitives déficitaires et des habiletés linguistiques préservées telles que les unités structurales linguistiques et notamment le lexique. Ils ont une bonne représentation des états mentaux de leur interlocuteur, ils comprennent les sarcasmes et l'ironie.

Ainsi, les enfants atteints du syndrome de William souffrent d'un déficit de la cohérence centrale, mais comprennent les actes de langage indirects. Ils traitent à bon escient les informations sociales pour interpréter un énoncé. Le profil inverse s'observe chez les autistes.

Ces dissociations montrent que le continuum entre la cohérence centrale et les habiletés pragmatiques reste difficilement démontrable.

D. Théorie des dysfonctions exécutives

Le lobe préfrontal est le siège des fonctions exécutives qui permettent de contrôler et d'exécuter des activités finalisées. Le sujet peut, dès lors, former des concepts abstraits, programmer une nouvelle tâche, faire des inférences et inhiber des informations.

Les tâches, qui testent les capacités de lecture mentale, mobilisent les fonctions exécutives. Nous pouvons citer, par exemple, la tâche de connaissances partagées où l'enfant doit inhiber la dernière information reçue pour tenir compte de la connaissance partagée avec l'interlocuteur qui n'a pas eu accès à cette dernière information. Or, ici, intervient la capacité d'inhibition de l'information qui n'appartient pas au terrain commun.

Cette tâche fait intervenir deux fonctions : l'inhibition qui appartient au champ des fonctions exécutives et la mémoire de travail pour la capacité d'intégration des informations. Ici, la capacité de la mémoire de travail et d'inhibition interviennent de concert. Il est donc difficile de les dissocier à travers la réponse inadéquate de l'enfant.

E. Conclusion sur le lien entre les compétences pragmatiques et les compétences sociales et cognitives

La théorie de l'esprit met en évidence l'intersubjectivité dans l'interaction entre l'enfant et son environnement direct. La conception développementale et non innée est plus tenable sur le plan scientifique puisque la mère attribue un état mental à l'enfant qu'elle considère comme un agent de ces actions. Cette attitude interactive contribue à la création de modèles de mentalisation chez l'enfant.

La théorie du déficit de la cohérence centrale met en avant les difficultés à utiliser le contexte de production de l'énoncé pour en dériver les pensées non littérales.

La théorie de l'inférence sociale place les difficultés au niveau de l'interprétation de l'émotion et de la perspective mentale de l'interlocuteur.

Tandis que la **théorie du dysfonctionnement exécutif** localise le déficit au niveau du lobe frontal. L'interprétation du processus de traitement de l'information est plus rigide et concrète.

Les personnes qui souffrent de difficultés pragmatiques ne parviennent pas au sens non littéral d'un énoncé dans un contexte extralinguistique, mais ils n'ont pas toujours une dysfonction des mécanismes inférentiels généraux.

La cause du déficit pragmatique est donc difficile à définir puisqu'il n'est pas unitaire, mais fait intervenir des habiletés cognitives multiples. Le déficit pragmatique se définit plus facilement par des constructions cognitives et sociales intermédiaires telles que présentées dans le concept de la théorie de l'esprit. La lecture mentale ne dépend pas d'un module inné localisé à un niveau précis du cortex.

Certains enfants n'ont pas un développement pragmatique adéquat. Les données de la littérature que nous venons de développer en témoignent. Notre étude se centre tout particulièrement sur l'analyse des compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques. Afin de mieux cerner les réalités cliniques de ces deux syndromes, nous allons développer dans le chapitre suivant leur sémiologie respective.

Chapitre 4

DEFINITIONS ET SEMIOLOGIE DES DYSPHASIES PHONOLOGICO-SYNTAXIQUE ET LEXICO-SYNTAXIQUE

4. 1 Définition structurale de la dysphasie

A. La dysphasie : une réalité clinique non définie dans la littérature anglo-saxonne

La dysphasie est une pathologie clinique largement observée : les enfants souffrent d'un déficit de langage développemental, ce dernier n'est pas dû à un déficit intellectuel, ni à un trouble psychologique ou instrumental, la cause n'est pas clairement définie, c'est pourquoi la définition par exclusion de Gérard est souvent utilisée pour cerner ce trouble développemental dans l'acquisition des structures de la langue.

Cependant, **la littérature anglophone ne parle pas de dysphasie en tant que telle, mais d'enfants avec des troubles linguistiques développementaux (TDL)**. Ainsi, les échantillons d'enfants avec retard simple de langage peuvent être intégrés dans ce type de population avec TDL.

Cette réalité scientifique pose quelques problèmes et exige de prendre un certain recul quand on se réfère à des études anglophones pour comprendre les mécanismes linguistiques chez les enfants dysphasiques. Bien souvent, **ils sont confondus avec les retards simples de langage, ce qui constitue un biais conséquent pour l'interprétation des résultats**.

Cependant, la réalité clinique de la dysphasie existe bel et bien. C'est pourquoi il est important de la définir et d'en décrire le tableau syndromique.

B. Définition structurale de la dysphasie

La dysphasie est un trouble du développement du langage durable et établi. Il s'agit d'une **déviante** dans l'apprentissage de la langue et pas d'un retard qui se résorbe avec le temps.

Au départ, les définitions de la dysphasie sont de type structural (de Weck, 2003) et se centrent sur le postulat de **l'hétérogénéité des troubles**. Ajuriaguerra et al. (1974, p 355) la définissent comme suit : « Les désordres présentés par les dysphasiques se caractérisent par un trouble de la réception et de l'analyse du matériel auditivo-verbal, des désordres dans l'agencement des éléments syntaxiques constituants du récit et des difficultés dans les mises en relation lexicales, le vocabulaire lui-même n'étant pas un critère suffisant. Il y a une homogénéité relative du déficit entre « compréhension – réalisation - support sémantique ».

La dysphasie peut prendre différentes formes. Ainsi, les auteurs recensent sept syndromes, soit sept niveaux linguistiques (Mazeau, 1999).

Les deux syndromes retenus ici sont les syndromes phonologico-syntaxique et lexico-syntaxique.

1. La dysphasie phonologico-syntaxique

Le syndrome phonologico-syntaxique est un trouble développemental du langage qui concerne principalement le versant expressif avec une atteinte de la planification phonologique, une réduction psycholinguistique, et l'agrammatisme.

La réduction psycho-linguistique consiste en une **hypospontanéité du discours**. L'enfant ne s'exprime pas spontanément mais sur incitation. Les phrases produites sont dépourvues de structures complexes et d'expansions. Cette hypospontanéité n'est pas une restriction volontaire due à une prise de conscience par l'enfant de ses difficultés, mais elle est une réalité linguistique qui appartient au spectre de la dysphasie en tant que tel.

L'agrammatisme est au premier plan dans ce symptôme quelle que soit la modalité, orale ou écrite. Il concerne principalement le versant expressif. Le discours se résume à un ensemble

de mots-phrases juxtaposés, le verbe est mis à la forme infinitive et les phrases sont minimales voire ne se résument parfois qu'à un seul mot.

Une dissociation importante entre les capacités lexicales et morphosyntaxiques, caractérise ce syndrome. Ces dernières sont plus atteintes tant en compréhension qu'en production.

Parfois il y a un **trouble sévère de la programmation phonologique** qui se manifeste par des erreurs de substitutions, d'inversions, d'omissions et des distorsions. Cependant, lorsque l'enfant est face à des unités lexicales connues, le déficit phonologique est réduit puisqu'il a recours à des schémas phonologiques déjà encodés.

a) Les troubles associés

D'autres symptômes accompagnent parfois le syndrome phonologico-syntaxique (Mazeau, 1999) :

- le manque du mot qui est un trouble d'accès lexical,
- le trouble de la discrimination phonologique qui provoque une non distinction des paires minimales,
- l'apraxie bucco-faciale qui se traduit par une dissociation automatico-volontaire, c'est-à-dire l'impossibilité à réaliser les mouvements volontaires complexes avec une préservation des réflexes.

b) Le diagnostic différentiel

La dysphasie phonologico-syntaxique est à distinguer de la dysphasie phonologique. En effet, les troubles sont très proches mais pas similaires :

- le déficit lexical est présent dans les deux syndromes,
- le déficit syntaxique est plus important dans la dysphasie phonologico-syntaxique,
- le trouble phonologique est moins prononcé dans le syndrome phonologico-syntaxique,
- les enfants dysphasiques phonologiques sont nettement plus fluents. En effet, l'hypospontanéité est la caractéristique majeure des dysphasiques phonologico-syntaxiques. Ces derniers ont systématiquement des apraxies bucco-faciales mais l'intensité de ce trouble est variable selon les sujets.

Le syndrome phonologico-syntaxique est aussi à distinguer du retard simple de langage qui se résorbe avec le temps, la courbe rejoint celle des enfants normaux à un moment de l'apprentissage (Mazeau, 1999).

Le retard simple est donc à envisager dans une logique de délai (retard temporaire), tandis que la dysphasie s'inscrit dans une logique de déviance puisque le trouble ne se résorbe jamais. Il s'agit d'un trouble structural massif. L'agrammatisme, les persévérations et le trouble de l'évocation permettent de distinguer la dysphasie du retard simple.

En effet, les enfants dysphasiques produisent des structures langagières qui ne sont pas des simplifications, mais des transformations qui complexifient parfois la forme initiale du mot à produire, ils ne respectent pas la structure de la langue et persistent dans la dissociation lexicale et syntaxique, aux dépens de la syntaxe. Tandis que les retards simples font des erreurs syntaxiques de régularisation, leurs évolutions lexicale et syntaxique sont plus ou moins homogènes.

2. La dysphasie lexico-syntaxique (terminologie de Rapin)

Ce syndrome intervient dans la classification sémiologique de Rapin et Allen (1983). Il s'agit d'un **trouble de traitement central qui succéderait au syndrome phonologico-syntaxique**. En effet, le sujet a un stock lexical pauvre étant donné ses sous-spécifications phonologiques qui ne lui ont pas permis de se construire un lexique.

La dysphasie lexico-syntaxique se caractérise par une série de symptômes parfois communs avec la dysphasie phonologico-syntaxique :

- l'intelligibilité devient bonne avec le temps. L'articulation est normale contrairement aux dysphasiques phonologico-syntaxiques,
- la dénomination est correcte et supérieure à l'évocation des mots,
- la syntaxe est immature mais non déficitaire avec des difficultés au niveau de la construction du discours comme pour le récit, mais pas pour les phrases simples,
- le langage appris de façon pédagogique est de meilleure qualité que la formation d'énoncés créés de toute pièce. L'enfant passe parfois par des productions de phrases « toutes faites », qu'il transforme au niveau formel. Ceci donne des productions parfois surprenantes,
- la compréhension de phrases complexes est déficitaire, tandis que les phrases simples ou les mots seuls sont bien compris,

- le discours spontané est confus, interrompu de périphrases telles que « trucs » « machins » et des reformulations constantes qui provoquent un désordre dans l'utilisation correcte des mots et des règles grammaticales.

Ce syndrome est donc une manifestation de troubles expressifs et réceptifs. Cependant les troubles productifs sont moins déficitaires par rapport à ceux du syndrome phonologico-syntaxique.

4. 2 La définition fonctionnelle de la dysphasie

Depuis une quinzaine d'années, les définitions de la dysphasie tiennent compte de l'usage de la langue dans le cadre d'interactions, la notion de capacité linguistique s'élargit en intégrant la fonctionnalité du langage à l'aspect structural (de Weck, 1996).

Les études développementales sur l'acquisition du langage ont montré que l'enfant développe ses capacités lexico-syntaxiques au cours du processus communicatif et a ainsi accès à des circuits communicatifs plus ou moins nouveaux. Ces schémas discursifs récurrents permettent une bonne organisation des processus langagiers sans pour autant instaurer une rigidité dans la systématité de la langue. L'enfant saisit le principe selon lequel les éléments internes à l'énoncé renvoient à un contexte extralinguistique.

Certaines données de la littérature montrent que **les dysphasiques ont du mal à établir des liens complets, non ambigus, ils n'utilisent pas les références personnelles pour assurer la cohésion**. Ainsi, dans une tâche de récit, les dysphasiques ne produisent pas un schéma global cohérent, les marques de cohésion sont également rares. Ici on est face à la problématique soulevée par Hupet à travers ses trois thèses : le trouble structurel serait à la base des mauvais traitements fonctionnels puisque le défaut de planification peut être dû à une mauvaise maîtrise des éléments morphosyntaxiques telle que la manipulation des pronoms anaphoriques.

Des outils d'analyse des compétences pragmatiques permettent de dissocier les troubles linguistiques structurels des troubles fonctionnels. Dans le chapitre suivant, nous détaillerons quelques outils et grilles d'analyse.

Chapitre 5

OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES

Les pratiques cliniques logopédiques portent un intérêt croissant à l'étude de la communication verbale et non verbale. Malheureusement peu d'outils d'analyse structurés sont disponibles. En effet, la plupart des tests sont construits pour analyser les unités linguistiques d'un point de vue formel. Dans cette perspective structurale, la phrase est l'unité maximale d'analyse. Ainsi, les outils mis en place favorisent l'observation d'unités isolées telles que le phonème, le morphème, le mot, la phrase. Ici, l'unité linguistique est dissociée des pratiques langagières. Nous allons présenter quelques outils qui étudient la fonctionnalité de ces unités langagières.

5. 1 Instruments disponibles en langue française

A. « Evaluation du langage accompagnant le jeu » (Le Normand, 1986, 1991)

Cet outil est étalonné sur une population de 360 enfants âgés de 2 à 4 ans, regroupés par tranches de 3 mois.

Le thérapeute fait un enregistrement audio d'une séquence de 20 minutes de jeu. L'enfant doit s'exprimer, de manière verbale et non verbale, par le biais d'un matériel figuratif composé d'une maisonnette, de 4 figurines, et de 16 objets miniatures. L'enfant peut interagir seul ou avec l'adulte qui adopte une attitude neutre et bienveillante. Les productions de l'enfant ainsi obtenues, sont retranscrites et analysées via un programme informatique qui permet cinq types d'analyses :

- analyse des comportements verbaux : gestes, regards, intonation
- analyse pragmatique : dénomination, requête d'action, d'information, initiatives, commentaires, dialogues avec les figurines ou l'adulte

- analyse phonologique : processus syntagmatique où les unités se suivent et se combinent (omission), et paradigmatic quand les unités ont un rapport d'opposition entre elles et que le locuteur doit choisir la plus adéquate (substitution)
- analyse lexicale de la liste des mots produits par l'enfant, calcul des mots différents avec leur fréquence d'usage en fonction de chaque classe (articles, pronoms, prépositions, substantifs, verbes...)
- analyse morphosyntaxique avec la longueur moyenne des énoncés et l'indice de production syntaxique.

B. « le bain des poupées ». Batterie d'évaluation psycholinguistique (BEPL, partie B). (Chevrié-Muller et coll., 1988)

L'outil est étalonné sur une population de 260 enfants, âgés de 2; 9 ans à 4; 3 ans.

L'enfant doit jouer en interaction avec l'adulte pendant 15 à 20 minutes. Ce temps est divisé en 4 périodes principales. Le matériel est composé de 2 poupées, de leurs vêtements, d'une baignoire et d'objets de toilette.

Cette épreuve permet différents types d'évaluations :

- **une évaluation quantitative**, avec une grille lexicale et une grille morphosyntaxique, pour classer les productions de l'enfant en fonction de leur fréquence d'apparition. Les données quantitatives permettent une analyse du nombre d'énoncés, de leur longueur moyenne, du nombre de mots contenus dans la phrase la plus complexe et le nombre de prises de parole.
- **une évaluation qualitative**, avec l'incitation verbale et l'intérêt porté au jeu, ainsi que les aspects pragmatiques et cognitifs tels que la latence, l'adéquation des réponses, les demandes de clarification et d'informations, l'initiative dans le jeu, les représentations mentales. L'analyse permet aussi l'étude des comportements verbaux et non verbaux du jeu symbolique. Là aussi le thérapeute dispose d'une grille basée sur la fréquence d'apparition des comportements.

5. 2 Instruments anglophones pour l'évaluation de la pragmatique

A. Grille d'analyse traduite par Hilton (1990)

Hilton rapporte 3 grilles d'évaluation pragmatique non standardisées, destinées aux enfants et aux adolescents.

1. Grille pragmatique de Weinrich, Glaser et Jonhston (1986)

Elle se compose de 6 grandes rubriques :

- le maniement du sujet,
- la conversation,
- le registre de langage,
- les formes syntaxiques utilisées,
- le contenu informatif du message,
- toutes les informations non verbales transmises par le sujet. Cette grille, relativement exhaustive, permet une analyse qualitative des comportements verbaux et non verbaux chez les enfants et les adolescents.

Le thérapeute peut, dès lors **orienter les troubles linguistiques** : de nature fonctionnelle (commentaires appropriés, participations verbales et non verbales, les gestes à valeur de communication) ou de nature structurale (utilisation des modalités syntaxiques telles que les interrogatives, les négatives, les subjunctives, utilisation des connecteurs, des pronoms et des articles).

Cette grille permet de mieux cerner **l'appétence communicationnelle** de l'enfant. Nous pouvons ensuite approfondir les observations avec des tâches plus ciblées telles que des récits d'histoires ou l'évaluation des capacités morphosyntaxiques.

Cependant, l'analyse **qualitative binaire des compétences** est relativement imprécise et ne permet pas de différencier suffisamment les différentes performances. De plus, la grille est trop chargée pour une analyse synthétique du profil pragmatique de l'enfant à cause d'un nombre d'items trop important.

2. Grille d'identification des troubles pragmatiques de Tattershall S. (1988)

Cet outil permet l'identification des troubles pragmatiques chez les enfants scolarisés.

La grille est divisée en 4 parties :

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

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

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

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

Et enfin la dernière partie a trait aux **contacts visuels et à l'intensité vocale du sujet**.

Certains items sont trop peu précis pour cibler les réelles capacités pragmatiques chez l'enfant, l'analyse qualitative de ceux-ci reste très subjective : « Est-ce qu'il souligne les choses les plus importantes sans laisser à l'auditeur le soin de s'y retrouver par lui-même ; garde-t-il la parole assez longtemps ; remarque-t-il que l'auditeur s'ennuie ; remarque-t-il que l'auditeur est confus ; fait-il des requêtes sans être trop brusque ? ».

De plus, l'auteur ne mentionne pas les capacités référentielles qui sont pourtant un aspect important voire indispensable pour l'analyse des compétences pragmatiques.

3. Grille d'évaluation de Hoskins (1987)

La grille de Hoskins évalue les compétences communicatives des enfants au sein d'un groupe, à partir de 4 parties subdivisées en 39 compétences pragmatiques :

- les compétences de base avec les moyens pour maintenir le canal phatique (contacts oculaires, capacité à observer les autres, les expressions du visage, les postures...),
- les compétences affectives (l'identification de ses propres sentiments, la reconnaissance des sentiments des autres (...)),
- les compétences d'interaction (initiation de la conversation, les demandes, les aptitudes à répondre aux demandes (...)),
- les compétences cognitives (s'adresse aux autres de façon appropriée, demande de mettre fin à des actions (...)).

Cette grille est destinée à **l'examen des compétences pragmatiques au sein d'un groupe**. Or, dans ce mémoire nous ne ciblons pas l'étude des interactions dans un groupe, le sujet est seul face à l'expérimentateur et doit répondre aux exigences des consignes des différentes tâches.

De plus certains items dans la rubrique compétences affectives ne sont pas nécessaires à l'analyse des compétences pragmatiques : « Identification de ses propres sentiments, exprime-t-il de l'affection, l'expression de sentiments négatifs ou positifs ».

B. Protocole pragmatique de Prutting et Kichner (1982)

Ce protocole recense les **actes de langage d'Austin** (1962) pour évaluer si le locuteur les respecte :

- les actes d'énonciation (les actes paralinguistique tels que l'intelligibilité et intensité vocal, les actes non verbaux tels que la proximité physique et les contacts visuels...),
- les actes propositionnels (l'usage lexical, la morphosyntaxe, les variations de styles),
- les actes de langage illocutoires et perlocutoires (analyse pairée des actes de langage, la sélection, la répétition, l'introduction, le maintien et le changement du sujet),
- les tours de parole (initialisation, réponse, réparation, interruption (...)).

Cette grille permet une analyse relativement pertinente des compétences pragmatiques puisqu'elle intègre les actes de langage.

Cependant, la rubrique acte d'énonciation est trop subjective à analyser, les auteurs ne définissent pas quel est le caractère approprié ou non des manifestations verbales et non verbales chez le sujet. De plus, la qualité vocale, l'intensité et la prosodie ne sont pas les critères majeurs pour l'analyse des capacités pragmatiques même si ces indices (prosodiques ou vocaux) permettent parfois de repérer la modification de la forme d'un énoncé en fonction du contexte.

C. Présentation d'une grille d'analyse des compétences pragmatiques de Bishop (2001)

La grille d'évaluation de la communication (Bishop, 2001) est élaborée en vue **d'évaluer objectivement les compétences pragmatiques chez des enfants avec un déficit de la communication**. Bishop (1997) définit les performances pragmatiques comme l'utilisation appropriée du langage en fonction de son contexte de production. **Le but de sa grille est de dissocier les populations d'enfants qui souffrent d'un déficit linguistique de type fonctionnel de ceux qui ont un déficit structural (SLI) et des fonctions pragmatiques préservées.**

La majorité des items est créée à partir des manifestations cliniques du syndrome sémanctico-pragmatique (Bishop et al. 1983). La grille se compose de 5 échelles :

- l'initiation inappropriée,
- la cohérence,
- le langage stéréotypé,
- l'utilisation des informations contextuelles,
- la qualité de la production c'est-à-dire la complexité syntaxique des énoncés produits par l'enfant et l'intelligibilité.

Bishop tient également **à différencier les enfants souffrant de troubles pragmatiques purs de ceux présentant des traits autistiques**. Il introduit donc des items qui ont trait aux relations sociales et aux intérêts particuliers des enfants.

La grille est complétée par les parents et les professionnels en contact direct avec les enfants concernés.

Une étude est menée par Bishop pour valider son instrument. L'échantillon se compose de 151 enfants âgés en moyenne de 8; 7 ans. Ils présentent des déficits développementaux spécifiques tels que des syndromes d'Asperger, des syndromes ADHD (troubles attentionnels et hyperactivité), des troubles d'apprentissage. Les différences de performances entre les enfants ne s'expliquent pas en terme d'âge chronologique ni en terme de quotient intellectuel verbal.

L'ensemble des résultats obtenus à la suite de l'étude sur la validité de l'échelle sont les suivants : l'avis des parents quant aux capacités pragmatiques de leur enfant, converge avec celui des cliniciens ; les enfants ADHD et les syndromes d'Asperger ont des compétences pragmatiques très limitées.

Ce résultat peut s'expliquer par un argument neurologique : les fonctions exécutives atteintes provoqueraient un déficit de l'inhibition et de planification majeur.

Par contre les enfants avec un déficit linguistique développemental de type dysphasie, obtiennent des scores très élevés à l'échelle de pragmatique.

La grille de Bishop est donc une première étape pour distinguer, des enfants souffrants de troubles linguistiques purs, d'enfants atteints de troubles fonctionnels. Cependant, elle n'est pas suffisante pour déterminer la sévérité du déficit.

Tous ces instruments et grilles d'analyse des compétences pragmatiques, m'ont permis de constituer une grille personnelle afin de vérifier l'hypothèse d'une performance pragmatique préservée chez des enfants qui souffrent de déficits linguistiques majeurs. Cette grille sera détaillée dans la partie pratique.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 1

METHODE DE RECUEIL DES DONNEES EXPERIMENTALES ET GRILLE D'ANALYSE DES COMPETENCES PRAGMATIQUES

1. 1 Hypothèse de travail

L'objectif de ce travail est de construire un instrument d'évaluation des capacités pragmatiques pour tester les enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques, en classe de primaire, afin d'objectiver l'éventualité d'une indépendance des performances entre les capacités linguistiques fonctionnelles et structurales.

Nous posons l'hypothèse de base que les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques phonologico et lexico-syntaxiques sont similaires à celles des enfants normaux de même âge chronologique.

Cependant nous devrions observer une différence de niveau entre les groupes contrôle et expérimental pour les **tâches de dialogues et de la narration de récit** du fait de l'influence majeure des facteurs structuraux tels que la syntaxe, la phonologie et le lexique, tandis que pour **la description (communication référentielle) et le dialogue injonctif** les deux groupes devraient avoir le même type de performances étant donné que la production élaborée est peu sollicitée.

A. Echantillonnage

L'échantillon se compose **d'un groupe expérimental de 6 enfants dysphasiques** dont 4 enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques (2 filles et 2 garçons) et 2 enfants lexico-syntaxiques (2 garçons), et **d'un groupe contrôle de 7 enfants normaux**, 5 filles et 2 garçons.

Pour des raisons pratiques nous n'avons pas pu tester que des enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques, mais les profils linguistiques des enfants de notre échantillon sont homogènes. Ainsi, cette différence de syndrome n'est pas un biais dans notre étude des compétences pragmatiques de cette population d'enfants dysphasiques.

Les enfants se situent dans la **tranche d'âge 8 à 11 ans**. Les dates de naissance des enfants normaux sont à plus ou moins 6 semaines d'écart avec la date de naissance des enfants dysphasiques. Ils sont tous de nationalité belge avec le français pour langue maternelle. Deux enfants dysphasiques sont bilingues, respectivement français/portugais et français/néerlandais.

Les enfants dysphasiques sont tous scolarisés dans la même école d'enseignement spécial à Bruxelles dans des classes de langage. Ils sont suivis chaque jour par une logopède. Leur prise en charge est basée sur le langage des signes de la méthode Dantine-Lovenfosse. Cette méthode faciliterait l'apprentissage des structures de la langue chez ces enfants qui ont de lourdes difficultés phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales. Bien que ce mémoire ne se destine pas à l'étude du langage signé, nous sommes vigilants tout au long de la passation des épreuves à l'influence de ce langage signé, afin d'observer si les gestes des enfants lors de l'interaction ont la valeur de mots ou de sons.

Les enfants du groupe contrôle viennent d'une école d'enseignement normal à Louvain-La-Neuve. Ils sont en troisième, quatrième et cinquième primaire. Ils n'ont pas redoublé et ne sont ni les derniers, ni les premiers de leur classe.

Tout au long de cette étude, nous utilisons les termes « enfants dysphasiques et enfants normaux ». Il s'agit uniquement des treize sujets de notre échantillonnage et en aucun cas de la population des enfants dysphasiques ou normaux en général.

B. Procédure pour le recueil des données

Dans un premier temps, les enfants passent les **épreuves de la batterie Isadyle** (Piérart, Comblain, Grégoire, Mousty, 1997) afin d'évaluer leur niveau de langage oral pour permettre une analyse comparative entre le niveau linguistique et pragmatique.

Une fois les prétests passés, nous proposons aux enfants **4 épreuves** (30 minutes de passation maximum) : **la communication référentielle** (5 minutes de passation environ), **le dialogue injonctif** (7 minutes de passation environ), **le jeu symbolique** (10 minutes environ) et enfin **la narration du récit** (10 minutes environ) à l'expérimentateur dans un premier temps puis à un adulte profane (qui ne connaît pas l'histoire). L'ordre de passation est toujours le même.

Pour chaque épreuve, **l'expérimentateur est constant** puisque c'est moi qui les fait passer aux enfants. Pour l'épreuve du récit, **l'adulte qui ne connaît pas l'histoire (le profane) n'est pas toujours le même** car pour des raisons pratiques, nous n'avons pas pu solliciter la même personne, mais il s'agit de 2 garçons, l'un âgé de 21 ans et l'autre de 26 ans, étudiants en kinésithérapie. Ils ne connaissent pas les enfants et interviennent uniquement dans la tâche du récit, une fois que les enfants ont fini de me raconter l'histoire pour que ces derniers prennent conscience que le profane ne la connaît pas.

Les 4 tâches bénéficient d'une **consigne qui n'est pas constante puisque les enfants dysphasiques ne comprennent pas tout de suite et ont besoin d'un certain étayage**. Ainsi, nous adaptons la consigne en fonction de l'enfant.

Chaque épreuve est filmée afin de pouvoir transcrire les corpus verbaux et non verbaux des enfants pour l'analyse pragmatique et structurale des énoncés produits. Nous avons donc posé une caméra sur un pied dans un endroit fixe de la pièce. L'intrusion de cette caméra ne dérange pas les enfants à qui nous demandons au préalable l'autorisation de filmer.

C. Présentation de la batterie Isadyle

1. Les avantages de la batterie

La batterie Isadyle est un instrument de référence pour la recherche sur le développement linguistique chez l'enfant normal ou atteint d'une pathologie développementale. Cet outil permet d'approfondir l'expertise des profils des populations de dysphasiques.

Tous les niveaux linguistiques sont testés, mais seuls certains d'entre eux sont repris pour l'analyse du profil pathologique des enfants dysphasiques présentés dans le mémoire.

Le niveau de la sémantique lexicale permet d'examiner le lexique des mots à contenu imageable tout en contrôlant les catégories grammaticales auxquelles ils réfèrent (nom, verbe, adjectif).

La batterie évalue également la construction du lexique dans des champs sémantiques spécifiques tels que le lexique des couleurs ou du schéma corporel.

La morphosyntaxe est évaluée pour chaque versant, réceptif et productif.

L'originalité de la batterie est le matériel en trois dimensions (des playmobiles) qui ne restreint pas le choix de l'enfant à des solutions imposées par l'examineur, l'enfant est libre de répondre à sa façon avec le matériel mis à sa disposition.

Un autre avantage de la batterie est le parallélisme proposé entre les phrases présentées tant en répétition qu'en production ou en compréhension. Cette analyse systématique permet de tirer une conclusion sur les troubles de l'enfant en référence à plusieurs modèles neuropsychologiques et psycholinguistiques.

2. Les épreuves sélectionnées pour les prétests

Nous avons sélectionné 22 épreuves de la version expérimentale de la batterie Isadye. Les épreuves testent les niveaux praxique, phonologique, lexical, syntaxique, et la mémoire de travail. **Certaines épreuves testent à la fois le versant expressif et réceptif (elles sont précédées d'un astérisque).**

1. les praxies (production)
 - les praxies bucco-phonatoires
2. la phonologie
 - lexique des mots rares
3. le lexique (compréhension)
 - lexique des mots fréquents
 - lexique des mots rares
 - lexique des verbes
 - fluence du lexique couleur
 - *dénomination des couleurs

compréhension des noms de couleurs

fluence du lexique corporel

*dénomination du lexique corporel

désignation du lexique corporel

4. La morphosyntaxe (production et compréhension)

*phrases simples (production)

phrases passives (production)

*pronoms personnels (production)

*flexions temporelles (production)

phrases simples (compréhension)

flexions temporelles (compréhension)

propositions relatives (compréhension)

propositions subordonnées (compréhension)

articles définis/indéfinis (compréhension)

pronoms personnels (compréhension)

5. la mémoire de travail

mémoire de travail : répétition de chiffres

mémoire de travail : répétition de pseudo-mots (CV)

Les praxies bucco-phonatoires permettent de voir si l'enfant est capable de répéter des unités unisyllabiques et plurisyllabiques (2 syllabes). Quinze unités ont une structure simple (CV) et 15 autres ont une structure complexe (CCV).

La phonologie est évaluée à partir du lexique usuel produit par l'enfant et la répétition des mots non émis spontanément ou déformés.

L'accès lexical est évalué à partir de la dénomination de photos. Le lexique usuel comprend 52 items (mots fréquents). Le lexique spécifique concerne plusieurs épreuves telles que

- le lexique des mots rares (25 photos)
- le lexique des verbes (13 photos)
- le lexique des couleurs (dénommer 11 cartes colorées sur un fond rouge afin de contrôler la variable contraste)
- le lexique corporel (dénommer 24 parties du corps d'une poupée de type Sally)

Le versant réceptif du lexique est évalué pour le lexique spécifique, à savoir corporel et de couleur. Le lexique corporel est particulièrement intéressant pour l'épreuve de dialogue injonctif où l'enfant doit dénommer les différentes parties du corps d'un clown. Quant au lexique des couleurs, il doit être connu de l'enfant qui doit dénommer les couleurs sur un dessin pour l'épreuve de communication référentielle.

La morphosyntaxe est évaluée sur le plan réceptif et expressif. Au niveau de la production des phrases simples et passives, l'enfant décrit des scènes à partir de playmobiles. Pour les flexions temporelles et pronoms personnels, la description est semi-induite. Sur le plan réceptif, une épreuve de désignation permet d'évaluer les flexions temporelles et les articles définis/indéfinis, tandis que les phrases simples, les pronoms personnels, les propositions subordonnées et relatives sont évaluées à partir de réalisations de scènes correspondant aux phrases énoncées par l'expérimentateur.

La mémoire de travail est évaluée à partir d'une épreuve de répétition de chiffres à l'endroit et d'une épreuve de répétition de pseudo-mots avec une structure syllabique consonne-voyelle.

1. 2 Méthode de recueil des données

Les 4 épreuves proposées mettent en valeur certaines capacités pragmatiques et discursives. Ces épreuves tendent à respecter les situations écologiques, mais il est de bon ton de contrôler certains paramètres pour pouvoir les isoler et les interpréter (situation de jeu semi dirigé ou relances de l'examineur pour guider l'enfant dans son raisonnement).

Deux épreuves, **la communication référentielle** et **le dialogue injonctif**, mettent en évidence les **capacités de description** chez l'enfant. Pour la première épreuve, l'enfant doit repérer les deux éléments essentiels pour que l'interlocuteur identifie rapidement et efficacement le dessin. Pour la deuxième épreuve, l'enfant doit sélectionner les parties du corps d'un grand clown et donner des indications précises à l'expérimentateur pour qu'il puisse construire le clown en question.

Les deux autres épreuves exigent une élaboration verbale plus importante. **L'épreuve du récit** est la plus complexe puisqu'elle investit une large part du versant expressif. Elle permet d'évaluer l'adaptation de l'enfant à l'interlocuteur car il doit raconter le récit tour à tour à l'interlocuteur « initié » qui connaît le récit et à un interlocuteur « profane » qui ne le connaît pas. Nous nous attendons à observer une modification de la structure du récit en faveur « du profane » si l'enfant tient compte des états mentaux de l'interlocuteur.

Le jeu symbolique de type dialogue semi dirigé teste les deux versants, réceptif et productif. Dans une situation familière de « temps de table », l'enfant interagit avec l'adulte qui produit un certain nombre d'actes de langage indirects pour voir si l'enfant les comprend et réagit à bon escient.

A présent nous allons décrire en détail chacune de ces 4 épreuves.

A. L'épreuve de communication référentielle

1. Objectifs

Cette épreuve permet de **vérifier si l'enfant possède une capacité de décentration mentale en tenant compte de l'état de connaissance de l'interlocuteur**. L'enfant doit utiliser certaines stratégies pour faire deviner très rapidement à l'interlocuteur quel est le dessin qu'il regarde.

2. Tâche

L'enfant est séparé de l'interlocuteur par un lutrin, ils ont tous les deux devant eux 4 dessins quasi similaires qui diffèrent par certains détails tels que la couleur, la configuration des objets dans l'espace et la présence ou l'absence de certains éléments. **L'enfant en choisit un parmi les 4 et le décrit à l'expérimentateur qui doit deviner lequel il décrit**. L'enfant doit donc se focaliser sur **deux éléments pertinents** (dits essentiels) pour permettre à l'interlocuteur d'identifier le dessin rapidement et efficacement. L'expérimentateur peut faire des demandes de clarification au cours de la description.

3. Description

Nous allons décrire les éléments de chaque dessin présenté à l'enfant. Certains éléments sont redondants (secondaires) puisqu'ils figurent sur les 4 dessins, tandis que certains éléments dits essentiels ne sont présents que dans 2 dessins. L'enfant peut dissocier un dessin parmi les 4 en se référant à ces 2 éléments essentiels uniquement.

Dans le tableau I figurent les différents éléments essentiels et secondaires des 4 dessins.

Tableau I. Les différents éléments toujours présents (secondaires) et ceux présents uniquement dans deux dessins (essentiels) dans l'épreuve de communication référentielle.

Eléments essentiels	Eléments secondaires
Voilier marron /orange	La mer
Escalier rouge /vert	Les nuages
	Les mouettes
	Le phare éteint /allumé
	Le soleil levé /couché

Ci-dessous figurent les 4 dessins présentés à l'enfant et à l'expérimentateur.

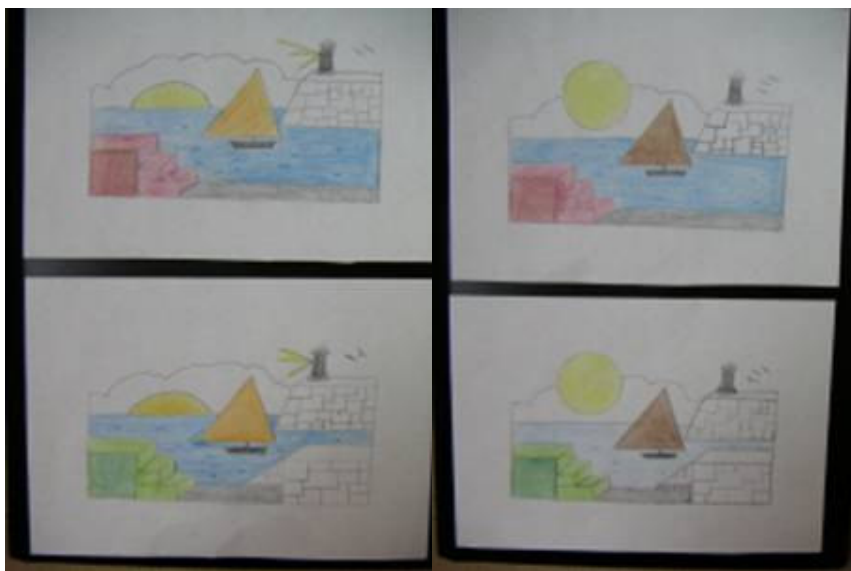


Figure 1 : les 4 dessins de l'épreuve de communication référentielle.

B. L'épreuve du dialogue injonctif

1. Objectifs

Cette tâche induit **la planification d'un script**, il ne s'agit plus d'une tâche de description puisqu'il y a une planification de proche en proche où **se succèdent l'identification d'un élément du clown et son assemblage pour aboutir à la construction complète d'un clown** (l'enfant doit justifier la position et le choix de chaque pièce du clown). Le **discours injonctif** exige de formuler des ordres à l'interlocuteur qui doit les exécuter. L'enfant doit être pertinent dans ses injonctions pour permettre à l'interlocuteur de construire correctement le clown. Une difficulté supplémentaire est ajoutée puisque l'enfant, séparé de l'interlocuteur par un lutrin, doit avoir acquis une certaine capacité de décentration mentale et expliciter verbalement les différentes pièces à agencer. Le recours aux gestes ne serait pas efficace dans une telle situation.

2. Tâche

L'enfant décrit à l'expérimentateur comment construire un clown en frigolite. Il a devant lui un ensemble de pièces nécessaires à la construction et d'autres qui ont une fonction parasite puisqu'elles n'interviennent pas dans la construction. L'enfant doit ainsi préciser les différents critères de couleur, forme et taille pour que l'examinateur prenne **la pièce adéquate et non pas la pièce parasite**. L'enfant n'a pas le modèle fini sous les yeux pour qu'il prenne la peine de détailler chaque élément de la construction à l'expérimentateur.

Si l'enfant n'arrive pas à commencer l'épreuve, l'expérimentateur peut lui faire une démonstration. Dans ce cas, il est souhaitable que l'enfant donne les explications au profane afin d'éviter un effet de facilitation et d'induire une technique de modelage.

Ici nous apportons une attention toute particulière à la précision des termes et des moyens verbaux (fonctions des tours de parole) utilisés par l'enfant pour guider l'expérimentateur dans sa construction.

3. Description

Dans le tableau II, nous énumérons les différentes pièces posées devant l'enfant. Les éléments dits parasites ne sont pas nécessaires pour la construction.

Tableau II- Les différentes pièces nécessaires pour construire le grand clown en frigolite et les éléments parasites qui ne sont pas nécessaires pour la construction du clown.

Les différentes parties du grand clown à restituer	Les pièces parasites
la tête	la tête d'un petit clown
le corps	le corps d'un petit clown
les jambes (x 2)	les jambes d'un petit clown
les mains (x 2)	les mains d'un petit clown
le chapeau	Le chapeau du petit clown
	la tête d'un lapin (de la même taille que celle du clown à construire)



Ci-dessous nous présentons les photos des 2 clowns à construire -un par l'enfant et l'autre par l'expérimentateur- et les photos des pièces parasites -le petit clown et la tête du lapin-.



Figure 2 : les pièces parasites

Figure 3 : les 2 clowns à construire

Le matériel pour cette épreuve se compose de **2 clowns en frigolite de 22 centimètres**. Leurs membres (tête, mains et jambes) et le chapeau sont détachables. **Un petit clown** qui ne

diffère du précédent que par sa taille. **La tête d'un lapin en frigolite de 22 centimètres** et d'un **lutrin** pour isoler les deux interlocuteurs (l'enfant et l'expérimentateur).

C. L'épreuve du jeu symbolique (compréhension des actes de langage secondaires)

1. Objectifs

Ce jeu de rôle va permettre à l'enfant **d'interagir de façon la plus naturelle possible tout en étant dirigé par l'expérimentateur**. En effet, ce dernier introduit des **actes de langage indirects et des implicatures conversationnelles** dans un contexte particulier. L'enfant doit réagir verbalement ou avec des gestes à ces différents actes de langage.

2. Tâche

L'enfant est avec l'expérimentateur (« la maman ») et il doit manger. Pendant ce « temps de table » « la mère » refuse que l'enfant aille visiter son copain de classe. Ainsi, l'enfant va devoir argumenter pour que sa « mère » change d'avis.

3. description

L'expérimentateur produit un certain nombre d'actes de langage indirects tout au long du jeu :

- 2 demandes indirectes de type impératif emboîté :

- « est-ce que tu peux me passer le sel ? »
- « est-ce que tu peux aller chercher le fromage dans le frigo ? »

- 2 demandes indirectes de type permissif :

- « est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ? »
- « est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ce soir ? »

- 2 demandes indirectes de type expression d'un besoin :

- « j'ai besoin d'une serviette »
- « j'ai envie d'un peu de mayonnaise »

- 2 demandes indirectes de type questions directives :

- « J'ai soif, tu as vu la bouteille d'eau ? »
- « Sais-tu où est l'éponge ? »

- 4 demandes indirectes de type allusions :

- « ça manque de ketchup »
- « à table ! »
- « oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable ! »
- « oh, il fait froid tout à coup ! »

- 3 implicatures conversationnelles :

- « vas-y prends quelques frites ! »
- « allez ça va être froid »
- « ce n'est pas mauvais, non ? »

- 1 expression idiomatique

- « vas-y vide ton sac ! »

- 2 promissifs

- « tu me promets que tu vas te coucher tôt ? »
- « tu me promets de mettre ton assiette dans l'évier quand tu auras fini ? »

Ci-dessous figurent les photos des différents ustensiles nécessaires pour la passation de l'épreuve.



Figure 4 : la table préparée

Figure 5 : l'assiette avec les aliments

Figure 6 : le frigo

Le matériel nécessaire est le suivant : une **bassine** pour laver la vaisselle, un **produit à vaisselle**, une **éponge**, 3 **assiettes en cartons**, des **couverts** et **verres en plastique**, des **serviettes en papier**, des **saucisses**, des **frites** et **petits pois en plastique**, une **salière**, un **frigo** (boîte en carton) avec une **bouteille de ketchup** et de **mayonnaise**, une **bouteille d'eau** et 3 **boîtes de fromage** miniatures.

La disposition des différents ustensiles a son importance pour le bon déroulement de la scène. La bassine et le produit à vaisselle sont posés à côté de la table. Sur la table il y a 2 assiettes vides avec 2 verres et les couverts. Une assiette est au milieu de la table avec quelques frites, des saucisses et des petits pois, les serviettes sont posées près de l'enfant. Le frigo est posé sur le côté de la table, il contient le ketchup, la mayonnaise, la bouteille d'eau et les portions de fromage.

Tout au long du jeu symbolique, il faut respecter **la trame des événements**. C'est pourquoi il est recommandé d'avoir à côté de soi la **feuille imprimée** avec les différents actes de langage à placer tout au long du jeu de table. Cette trame est présentée ci-dessous. Les interventions verbales de l'expérimentateur (Exp) sont en gras et les différentes **réponses possibles** des enfants (Enf) sont en script.

1. **Exp.** « **A table !** »
 Enf. « J'arrive », «
 « Oui »,
 Ne répond pas mais vient à table
2. **Exp.** « **Je t'ai préparé un steak-frites** »
 Enf. « mmh j'adore ça », « merci »
3. **Exp.** « **Vas-y prends quelques frites** » (il n'y en a vraiment pas beaucoup)
 Enf. S'il prend tout, il n'a pas compris l'implicature conversationnelle
 S'il en laisse, c'est qu'il a compris l'acte de langage
4. **Exp.** « **Oh ! Est-ce que tu pourrais me passer le sel s'il te plaît?** »
 Enf. « Oui » (il ne comprend pas la demande indirecte)
 Passe le sel sans rien dire ou en disant « tiens »
5. **Exp.** « **Ca manque de ketchup** »
 Enf. (Attendre qu'il donne de lui-même le ketchup)
6. **Exp.** « **Ce n'est pas mauvais non ?** »
 Enf. « Non c'est pas terrible » (ne comprend pas l'acte de langage indirect)
 « Oh oui j'adore » (comprend l'acte de langage)
 Ne répond pas (ne comprend pas l'interaction introduite par l'énoncé directif indirect)
7. **Exp.** « **J'ai aussi envie d'un peu de mayonnaise** »
 Enf. (Voir si l'enfant donne la mayonnaise de lui-même à partir de cette demande indirecte)
8. **Exp.** « **Oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable !** »
 Enf. « Je vais ouvrir la fenêtre » (comprend l'énoncé directif indirect)
 Ouvre la fenêtre sans rien dire (accomplit l'acte directif)
 « Oui tu as raison » (il ne comprend pas l'acte de langage indirect)
9. **Exp.** « **Oh, j'ai besoin d'une serviette !** »
 Enf. (Attendre que l'enfant la donne)
10. **Exp.** « **Au fait, je ne suis pas d'accord que tu ailles chez ton copain de classe ce soir. Tu ne vas pas faire tes devoirs et tu vas te coucher tard.** »
 Enf. (Marque déception, manifeste son mécontentement)
11. **Exp.** « **Tu n'es pas content ? Bon, vide ton sac !** »
 Enf. (Voir si l'enfant comprend le sens de cette expression)
12. **Exp.** « **Bon est-ce que je peux savoir pourquoi tu veux absolument aller chez ton copain ce soir ?** »
 Enf. (Attendre au moins trois arguments)
13. **Exp.** « **Tu me promets que tu te coucheras tôt ?** »
 Enf. (Voir s'il comprend le sens de la promesse. Voir si l'enfant donne l'heure spontanément, sinon l'introduire par l'énoncé suivant)
14. **Exp.** « **Est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ?** » (*si l'enfant ne donne pas l'heure spontanément suite à la question indirecte de type promissif*)
15. **Exp.** « **Est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ?** »
 Enf. (Il doit dire qu'il va les faire avec son copain)
16. **Exp.** « **Allez ça va être froid** »
 Enf. (Il doit se remettre à manger)
17. **Exp.** « **Oh ! Il fait froid tout à coup !** »
 Enf. (Il doit fermer la fenêtre)
18. **Exp.** « **Peux-tu aller chercher le fromage dans le frigo ?** »
 Enf. (Doit se lever et aller chercher le fromage dans le frigo)

19. Exp. « J'ai soif, as-tu vu la bouteille d'eau ? »

Enf. (L'enfant doit avoir vu la bouteille qui est dans le frigo. Il doit aller la chercher de lui-même sans demande directe)

L'expérimentateur renverse un peu d'eau sur la table

20. Exp. « Oh, sais-tu où est l'éponge ? »

Enf. (L'enfant doit se lever et aller chercher l'éponge, sinon il ne comprend pas la demande implicite)

21. Exp. « Voudrais-tu faire la vaisselle une fois que tu auras fini de manger ? »

Enf. (S'il répond par une réponse adverbiale négative « non », c'est qu'il n'a pas compris la demande indirecte)

22. Exp. « Je m'absente 3 minutes pour téléphoner, surtout tu me promets de mettre l'assiette dans l'évier dès que tu auras fini ? »

(Quitter la pièce et attendre que l'enfant ait fini et voir s'il met vraiment l'assiette dans l'évier et fais la vaisselle)

Enf. (Il comprend le promissif et s'exécute)

23. Exp. (si l'enfant n'a pas débarrassé son assiette) « Et bien tu n'as pas débarrassé ton assiette ? »

Enf. (Attendre les justifications de l'enfant)

D. L'épreuve du récit

1. Objectifs

L'enfant doit **raconter avec le plus de précisions possibles un récit** à l'expérimentateur qui fait figure **d'interlocuteur « initié »** et à **un interlocuteur dit « profane »** qui ne connaît pas l'histoire. Dans le deuxième cas, l'enfant devrait être plus précis dans sa narration.

Nous avons inventé le récit de toute pièce afin que tous les enfants découvrent l'histoire et ne soient pas influencés par leurs connaissances préalables. Nous pouvons ainsi évaluer de manière plus précise et avec le moins de biais possibles leurs capacités de compréhension et de restitution d'un récit.

2. Tâche

L'expérimentateur raconte une histoire inconnue de l'enfant. Tout de suite après, **l'enfant la lui raconte.** S'il n'arrive pas à commencer son récit ou agencer les différents éléments, l'expérimentateur peut l'aider en lui posant des questions sur les référents et les événements

en respectant bien la chronologie afin de guider l'enfant. **L'étayage n'est qu'un recours pour aider la narration de l'enfant.**

Dans un deuxième temps, **l'enfant raconte l'histoire à un interlocuteur profane** qui ne la connaît pas. **Nous lui précisons qu'il doit raconter la même histoire sans rien ajouter ou oublier dans son récit pour que l'interlocuteur puisse la rapporter au mieux à l'expérimentateur.** Nous sensibilisons l'enfant sur la notion de restitution de récit qui ne doit pas être confondue avec une narration inventée.

Ce changement d'interlocuteur permet de vérifier si l'enfant adapte son langage en fonction de l'interlocuteur, s'il tient compte de la connaissance d'autrui.

3. Description

La structure du texte narratif est découpée en trois épisodes (séquences) composés d'informations principales et secondaires.

Le lexique utilisé dans ce récit a une fréquence d'usage dans la langue supérieure à 1000 dans la base de donnée lexicale novlex. Ainsi, tous les enfants devraient connaître ce vocabulaire.

Nous présentons dans le tableau III la trame générale et le contenu du texte raconté à l'enfant.

Tableau III- la structure du texte narratif raconté à l'enfant. Les énoncés en italique ne sont pas à lire à l'enfant mais indiquent la problématique de l'épisode.

Superstructure du texte de référence	énoncés
Séquence 1	<i>Paulo est un jeune garçon qui veut grandir.</i>
Situation initiale	Paulo vit, avec ses parents et sa sœur, dans une petite maison près de la montagne. Paulo se trouve trop petit et veut grandir. Il est si triste d'être si petit ! Chaque matin quand il se lève il espère prendre quelques centimètres, mais hélas !
Force transformatrice	Un jour, alors qu'il regarde le sommet de la montagne, il a une idée ! Il a entendu parler de l'herbe magique qui fait grandir vite, très vite. Cette herbe pousse dans une grotte au sommet de cette montagne.
Force équilibrante	Paulo demande à sa sœur de l'aider pour aller chercher l'herbe magique. Sa sœur accepte de l'aider ! Ils remplissent le sac à dos de pain, de fromage, de fruits, de grosses chaussettes, d'un pyjama, d'une couverture et d'autres choses indispensables pour survivre en montagne.
Situation finale	Le soir Paulo va se coucher, il est si fatigué que ses yeux se ferment tout seuls.
Séquence 2	<i>Passage à l'état de rêve</i>
Situation initiale	Paulo rêve. Soudain il se transforme en un petit arbre. Il vit dans une forêt peuplée d'arbres et d'arbustes comme lui.

Force transformatrice	Il rêve qu'il n'est pas content d'être un si petit arbre et qu'il a décidé de rencontrer le magicien pour qu'il l'aide à grandir.... « Je sais que vous êtes un grand magicien, et que vous avez une potion magique pour que je grandisse » « D'accord, mais jamais un petit arbre n'a voulu grandir, au contraire, ils pleurent souvent de grandir car ils sont abattus dès qu'ils deviennent grands ! » Le magicien donne la potion magique au petit arbre qui grandit, grandit, grandit.
Dynamique de l'action	Cependant le petit arbre regrette le temps de sa jeunesse, quand il était un petit arbre qui pouvait faire mille bêtises et s'amuser toute la journée. Le magicien l'avait pourtant prévenu...
Situation finale	<i>Le petit arbre redevient Paulo.</i>
Séquence 3	<i>Le réveil et la prise de décision</i>
Situation initiale	Paulo se réveille, il a fait un cauchemar.
Force transformatrice	Il rejoint sa sœur qui dort encore. Il la secoue pour la réveiller et lui dit : « Ecoute, j'ai quelque chose à te raconter ». La sœur ouvre les yeux et écoute attentivement le rêve de son frère. Puis elle lui pose la main sur les genoux et lui demande s'il veut toujours partir dans la montagne chercher cette herbe magique.
Situation finale	Paulo a compris la leçon de son rêve et ne veut plus aller chercher l'herbe dans la montagne, il ne veut plus grandir si vite. Sa sœur est soulagée que son frère ne fasse pas ce dangereux voyage en haut de la montagne.

Pour rendre notre analyse plus précise nous avons dissocié les informations principales et secondaires dans les trois épisodes de manière très schématique.

Dans le tableau IV, nous indiquons les informations principales et secondaires pour chaque épisode.

Tableau IV- les informations primaires et secondaires dans le récit raconté à l'enfant.

Informations principales dans l'épisode	Informations secondaires dans l'épisode
Premier épisode « réel 1 »	
Paulo (A)	Vit dans une petite maison dans la montagne Vit avec ses parents et sa sœur Veut grandir Pense à l'herbe magique
L'herbe Magique (B)	Elle est au sommet de la montagne Elle a le pouvoir de faire grandir
A veut aller chercher B	
A demande de l'aide à sa sœur (C)	
Sœur de Paulo	Prépare le sac
A dort	
A rêve	
Deuxième épisode « fictif »	
A se métamorphose en petit arbre (A')	
Le petit arbre	Vit dans la forêt Veut grandir Va voir un magicien
Le magicien (D)	A une potion magique qui fait grandir
D fait la morale à A'	Grandir trop vite n'est pas gai
D donne une potion magique à A'	
A' grandit	

A' regrette le temps de sa jeunesse	
Troisième épisode « réel 2 »	
A se réveille	Il a fait un mauvais rêve
A réveille C	Il lui raconte son rêve Sa sœur écoute
A ne veut plus chercher B	Il préfère ne pas grandir trop vite
C est soulagée	A ne fera pas un dangereux voyage

Ces 4 épreuves présentées ci-dessus sont filmées, puis les différentes productions de l'enfant sont transcrites pour permettre l'analyse fonctionnelle des indices linguistiques.

Nous allons détailler les modalités de transcription des productions de l'enfant.

1. 3 Modalités de transcription des 4 discours

Les données vidéo des enfants normaux et dysphasiques sont retranscrites en fonction de critères bien précis qui permettent une analyse détaillée des différents éléments linguistiques et pragmatiques à intégrer dans la grille d'analyse.

Nous considérons 3 grands niveaux d'analyse : l'identification des locuteurs, la notation des propos et enfin la gestion des tours de parole.

- Numérotation et identification du locuteur, mise en paragraphe

- le locuteur est identifié par les trois premières lettres en minuscules de son prénom ou de sa fonction, par exemple « exp » pour « expérimentateur »
- la numérotation des tours de parole se fait par locuteurs
- la mise en paragraphes est formatée par deux tabulations

- Notation des propos

- ne pas mettre de majuscule, sauf aux noms propres
- les syllabes élidées sont notées entre parenthèses (i(l), pa(r)c(e) que)
- les interruptions dans l'émission d'un mot sont notées avec le tiret –
- les segments inaudibles/ incompréhensibles sont notés (xxx) quel que soit le nombre de syllabes
- les productions verbales trop éloignées de la cible sont notées en alphabet phonétique international

- la description d'un comportement verbal ou autre est notée entre parenthèses et en italique
- l'accentuation dans l'intensité d'un mot est notée en majuscules (« il PART »)
- les allongements de la durée d'émission vocale, sont marqués à l'intérieur ou à la fin d'un mot par ;, ::, ::: selon la durée de l'allongement de la syllabe
- on note les questions et l'exclamation par leurs ponctuations respectives
- les pauses <1 seconde → /
- <3 secondes → //
- > 3 secondes → ///

- Gestion des tours de parole

- les chevauchements entre deux tours de parole sont soulignés
- à chaque tour de parole, on va à la ligne

Nous analysons chaque élément linguistique qui a une fonction pragmatique. Afin de rendre compte des performances des enfants dysphasiques et normaux, nous répertorions les critères dans une grille pragmatique.

1. 4 Présentation de la grille utilisée

Les données de la littérature nous ont permis de sélectionner les critères pragmatiques pertinents pour rendre compte du profil des enfants.

A. Réflexion menée pour la sélection des critères d'évaluation pragmatique

La littérature présente des grilles d'évaluation pragmatique. Les plus connues sont celles de Bishop (2000), Weinrich et al. (1986), Tattershall (1988) (cf. annexe 1). Elles sont développées dans la partie théorique. Ces grilles nous ont permis de sélectionner les critères qui nous semblaient pertinents pour évaluer les compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques.

Nous avons mené quelques réflexions à partir de ces différentes grilles. La grille (CCC) de Bishop (2000), utilise des échelles de valeur du type « approprié/inapproprié » qui sont relativement aléatoires et dépendent en grande partie du bon jugement de l'expérimentateur ou de la personne responsable de l'évaluation.

Quant aux grilles de Weinrich, Glaser et Johnston (1986), elles ne ciblent pas précisément les critères pragmatiques à évaluer, et le nombre élevé d'items ne permet pas une analyse ciblée et efficace.

La grille de Tattershall (1988) ne mentionne pas les capacités référentielles qui sont pourtant très importantes dans l'étude des compétences de la gestion des tours de parole en référence à un contexte bien précis.

Les grilles font parfois référence à certains éléments tels que les compétences affectives qui ne sont pas directement liées aux compétences pragmatiques, c'est pourquoi nous ne les avons pas intégrés dans la grille d'évaluation.

En ce qui concerne les compétences suprasegmentales (contour intonatoire), elles ne nous semblaient pas prioritaires pour évaluer les performances pragmatiques même si elles permettent de mesurer l'investissement du locuteur dans l'interaction. En effet, s'il parle assez fort pour être perçu par l'interlocuteur, alors il s'implique dans la conversation. Ce critère est lié à la direction du regard. Quand le locuteur regarde l'interlocuteur dans les yeux, alors il maintient le canal de la communication (canal phatique). Dans une étude plus approfondie, il serait souhaitable de tenir compte de ces deux critères, mais dans le cadre de ce travail, nous avons dû faire des choix pour assurer la clarté des résultats dans un temps relativement limité.

Nous avons sélectionné les critères de cotation les plus objectifs possibles. Par exemple, les critères « approprié, inapproprié » et les échelles binaires ne permettent pas une analyse quantitative des performances pragmatiques, c'est pourquoi nous avons préféré le calcul fréquentiel des différents items. Pour chaque paramètre, la fréquence de productions adaptées est calculée en divisant le nombre de productions adaptées par le nombre total de productions (adaptées et inadaptées).

A partir de ces grilles, nous avons pu construire notre grille d'analyse en gardant les critères d'évaluation qui nous semblaient les plus pertinents dans notre analyse des compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques.

B. Structure générale de notre grille d'évaluation

Notre grille se compose de 3 grandes catégories : les habiletés conversationnelles, les présupposés et les actes de langage. .

- a. Les habiletés conversationnelles concernent la répartition des tours de parole entre les interlocuteurs.

Lors de la transcription, nous avons choisi 3 critères précis pour la segmentation des tours de parole : quand il y a un changement de locuteur au cours de l'interaction, quand l'interlocuteur prend la parole après un temps de pause supérieur à deux secondes, quand l'interlocuteur prend la parole après un temps inférieur à deux secondes (chevauchement).

Nous distinguons 5 critères qui permettent de juger des habiletés conversationnelles.

- Le critère initialisation du thème, est important pour mesurer quelle est l'initiative conversationnelle de l'enfant. Différents indices nous permettent d'évaluer ce paramètre :
 - **les phatèmes** qui sont des signaux vocaux sans valeur linguistique qui ponctuent la conversation en assurant un certain dynamisme (« eh ben ah pas vrai voilà »),
 - **les syntagmes** qui sont des réponses adverbiales de type « oui, non, oui mais »,
 - **les énoncés-phrases** qui sont des introducteurs de tours de parole avec une structure syntaxique plus complexe du type sujet-verbe « c'est la tête du clown »),
 - **les groupes nominaux** avec un nom accompagné d'un article ou un nom et son adjectif qualificatif (« une main orange »),
 - **les hochements de tête** qui indiquent une approbation ou une désapprobation,
 - **la répétition de la consigne** par l'expérimentateur qui rend compte des capacités de compréhension de l'enfant d'une situation extralinguistique (la tâche à réaliser) à partir d'un énoncé verbal (explications de l'adulte).

- Le maintien du contact conversationnel permet de quantifier la contribution de l'enfant à la construction de la conversation. Ici nous portons une attention particulière à **l'orientation des tours de parole**, à savoir s'ils réfèrent au tour de parole précédent ou au contraire s'ils rompent avec le thème précédent ou en introduisent un nouveau.

Les outils qui permettent la continuité entre les tours de parole sont **les connecteurs** « or, mais, pourtant », les **comparateurs** « aussi, même », **les anaphores pronominales** ou les **articles définis/indéfinis**. L'utilisation explicite de ces connecteurs permet de construire des échanges plus ou moins complexes, tandis que les indices lexicaux mettent en place les échanges minimaux qui indiquent leurs liens avec l'énoncé précédent.

Parfois les tours de paroles ne sont pas achevés, on parle dès lors d'ébauches.

- Les ébauches de tour de parole ont pour fonction de céder la parole à l'interlocuteur sans achever immédiatement le message. Le locuteur peut parfois achever le message par une mimique. Les ébauches se manifestent par des **hésitations, des ruptures** de construction, **des reprises** ou des **autocorrections**.
 - Le critère chevauchement concerne les moments où l'enfant n'attend pas que l'interlocuteur ait fini son discours et qu'il parle en même temps que lui, deux énoncés se superposent. Tandis que les interruptions concernent un brusque arrêt de l'énoncé du locuteur par l'interlocuteur qui lui coupe la parole.
 - Les demandes de clarification permettent de savoir dans quelles mesures l'interlocuteur peut exiger une réparation d'une panne conversationnelle du locuteur. Ces demandes font suite à un manque de précision d'un énoncé produit par l'interlocuteur. L'interlocuteur demande à l'enfant « pourquoi il a dit telle chose », il lui demande de préciser ses propos.
- b. Les présuppositions (deuxième partie de la grille) permettent d'évaluer la capacité de l'enfant à mentaliser les besoins informatifs de l'interlocuteur afin de sélectionner l'information pertinente pour assurer la compréhension adéquate du message.

La communication référentielle permet d'étudier l'efficacité communicationnelle de l'enfant qui choisit de transmettre à son interlocuteur une information essentielle ou redondante.

Une sous-catégorie dans les présuppositions concerne les procédés **de maintien de la cohérence du texte** via les marqueurs de **connexions** (conjonctions de subordination, de coordination et les locutions adverbiales temporelles, logiques) qui relient deux propositions, et les marqueurs de **cohésion** (anaphores pronominales et syntagmatiques).

- c. La troisième partie de la grille se centre sur la compréhension des actes de langage secondaires dans la situation de jeu symbolique tels que **les demandes indirectes, les promissifs et les implicatures conversationnelles**.

Bernicot (1992) classe les demandes indirectes dans une catégorie à part des demandes directes pour lesquelles **il n'y a pas de coïncidence parfaite entre l'acte locutoire et illocutoire**. Parfois, certaines demandes indirectes sont perçues comme directes à cause de leur caractère stéréotypé « *avez-vous l'heure ?* », « *peux-tu me passer le sel ?* ».

Speckman et Roth (1985), tracent **un continuum entre les demandes directes et indirectes**. Le caractère conventionnel ou non des demandes indirectes est établi en fonction du degré de lien avec le contexte extralinguistique (coïncidence plus ou moins forte entre l'acte locutoire et illocutoire) : les demandes conventionnelles sont toujours considérées comme telles quel que soit le contexte tandis que les demandes de type allusion dépendent essentiellement de leur contexte d'énonciation.

Nous détaillons dans la partie suivante notre grille d'évaluation des capacités pragmatiques.

C. Présentation de la grille d'analyse des compétences pragmatiques

A. Habiletés conversationnelles

1. Régularisation du discours

a. initialisation d'un tour de parole (enfant)

	Production correcte	*fréquence de productions correctes
--	---------------------	-------------------------------------

élément sans vocation syntaxique (phatèmes, onomatopées, ébauches « eh ben ah pas vrai voilà »)		
syntagme (« oui non oui mais »)		
énoncés-phrases		
groupes nominaux		
hochements de tête		
Répétition de la consigne (adulte)		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

b. maintien du contact conversationnel (uniquement pour le jeu symbolique)

	Production correcte	*fréquence de production correcte
tour orienté vers le tour de parole précédent		
commentaire contribue au tour de parole		
tour rompt avec le thème précédent et réoriente le dialogue		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

c. ébauches des tours de parole (enfant)

	Production correcte	*fréquence de production correcte
hésitations		
Ruptures de construction		
reprises		
autocorrections		
relances de l'adulte		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

2. Interruptions/chevauchements (enfant)

	Production correcte	*fréquence de production correcte
chevauchements		
Interruptions		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

3. Demandes de clarification

	Production correcte	*fréquence de production correcte
demandes de clarification (enfant)		
demandes de clarification (adulte)		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

4. Réparation des pannes conversationnelles (suite aux demandes de clarification)

	Production correcte	*fréquence de production correcte
répétition de l'énoncé		
reformulation de l'énoncé de l'adulte		
approbation		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

B. Les présuppositions

1. Sélection des informations en fonction du terrain commun (pour la communication référentielle)

	nombre	*pourcentage
Eléments essentiels		
Eléments secondaires		
Eléments redondants		

*par rapport au nombre d'éléments au total

2. Capacités référentielles (agencement informations nouvelles et anciennes)

a. cohésion (planification locale)

		Production correcte	*fréquence de production correcte
Emphases morphosyntaxiques			
anaphores	pronominales		
	syntagmatiques		
substitutions lexicales			

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

b. cohérence (planification globale)

		Production correcte	*fréquence de production correcte
annonce de la situation initiale (que pour le récit)			
indications	spatiales		
	temporelles		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

C. connexion

	Production correcte	*fréquence de production correcte
archi-connecteurs (« et »)		
connecteurs temporels (« après, maintenant »)		
connecteurs non temporels (« ou, alors »)		

*nombre d'énoncés adaptés divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

3. Actes de langage

Compréhension des actes de langage secondaires (jeu symbolique)

	Nombre d'énoncés compris	*Fréquence d'énoncés compris
types d'actes de langage		
demandes indirectes de type impératif emboîté		
demandes indirectes de type permissif		
demandes indirectes de type expression d'un besoin		
demandes indirectes de type questions directives		
demandes indirectes de type allusions		
implicatures conversationnelles		
expression idiomatique		
promissifs		

*nombre d'énoncés compris divisé par le nombre total d'énoncés pour chaque paramètre

Cette grille d'analyse va permettre d'analyser les productions des enfants dysphasiques et de comparer leurs compétences pragmatiques avec celles des enfants normaux.

Notre objectif est d'évaluer les compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques de notre échantillon grâce à la passation des 4 épreuves. Nous allons dans un premier temps analyser les performances linguistiques des enfants dysphasiques à la batterie Isadyle, puis nous nous attarderons sur leurs performances pragmatiques aux 4 épreuves citées ci-dessus grâce aux différents critères retenus dans notre grille.

Chapitre 2

ANALYSE INDIVIDUELLE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES DES ENFANTS DYSPHASIQUES

Nous détaillons ici les différents résultats obtenus aux prétests (batterie Isadyle) chez les enfants dysphasiques.

Les enfants normaux représentent la population des enfants tout venant moins les redoublants et ceux qui sont en avance, ils ne sont ni les premiers, ni les derniers de la classe. Nous ne leur avons donc pas fait passer les prétests.

2. 1 Les résultats des enfants dysphasiques au prétest Isadyle

Dans le tableau V figurent la présentation des enfants dysphasiques (nom, âge, niveau socio-économique) et leurs performances morphosyntaxiques tant sur le plan réceptif que productif.

(Pour l'analyse qualitative détaillée des tableaux V, VI, VII, VIII, et l'anamnèse des enfants, se référer à l'annexe 2).

Tableau V- présentation anamnestique des enfants dysphasiques et leurs performances morphosyntaxiques (compréhension et production) à la batterie Isadyle. Le symbole « S » représente l'écart type. L'abréviation « KO » signifie l'échec de l'enfant dans l'épreuve.

Noms	Age	Niveau socio-économique	morphosyntaxe	
			Compréhension	Production
Louis	01/01/96 8; 1 ans	Bon niveau	dans la moyenne pour les phrases simples, pronoms personnels, propositions relatives et les flexions temporelles. -1 S pour les propositions subordonnées et les articles définis/indéfinis	KO pour les phrases simples (-5 S), les pronoms personnels (-2 S), les passives (-2 S) et les flexions temporelles (-3 S).
Alix	26/10/94 9; 4 ans	Niveau moyen	Parfait pour les phrases simples et les pronoms personnels KO pour les phrases passives (-2 S), les relatives (-2 S), les subordonnées (-2 S), les articles (-1,5 S), et les flexions temporelles (-3 S)	KO pour les phrases simples (-5 S), les pronoms personnels (-2, 25 S), les passives (-2 S) et les flexions temporelles (-3 S).
Anna	05/01/94 10; 1 ans	Niveau moyen	Parfait pour les phrases simples et les pronoms personnels KO pour les phrases passives (-3 S), les relatives (-3 S), les subordonnées (-2 S), les articles (-2 S) et les flexions temporelles (-3 S).	KO pour les phrases simples (-5 S), les pronoms personnels (-3,66 S), les passives (-2 S) et les flexions temporelles (impossible à tester).

Hubert	13/11/93 10; 3 ans	Bon niveau	Parfait pour les phrases simples et les pronoms personnels. Les subordonnées sont dans la moyenne. KO pour les phrases passives (-2 S), les relatives (-2 S), les articles (-1 S) et les flexions temporelles (-7 S).	KO pour les phrases simples (-2 S), les pronoms personnels (-1,66 S), les passives (-2 S) et les flexions temporelles (impossible à tester).
Corentin	26/09/93 10; 5 ans	Très bon niveau	Parfait pour les phrases simples et les pronoms personnels. Les subordonnées sont dans la moyenne et les relatives sont à +1 S. KO pour les phrases passives (-2 S), les articles (-1 S) et les flexions temporelles (-5 S).	KO pour les phrases simples (-2 S), les pronoms personnels (-3,66 S), les passives (-2 S) et les flexions temporelles (impossible à tester).
Jérôme	09/01/93 11; 1 ans	Bas niveau	Parfait pour les phrases simples et les pronoms personnels. Les subordonnées et les relatives sont dans la moyenne. KO pour les phrases passives (-2 S), les articles (-1 S) et les flexions temporelles (-7 S).	KO pour les phrases simples (-6 S), les pronoms personnels (-4 S), les passives (-5 S) et les flexions temporelles (impossible à tester).

Dans le tableau VI figurent les résultats en production, au niveau des capacités articulatoires (répétition de mots fréquents), phonologiques (répétition de mots rares) et de l'étendue du stock lexical, des enfants dysphasiques au prétest Isadyle.

Tableau VI- résultats des enfants dysphasiques au prétest Isadyle pour le versant actif : les capacités articulatoires, phonologiques et lexicales. Le symbole « S » représente l'écart type. L'abréviation « KO » signifie l'échec de l'enfant dans l'épreuve et « OK » la réussite de l'épreuve.

Noms	Production				
	Articulation	phonologie	lexique		
	Répétition de mots fréquents	Répétition mots complexes	Effet de fréquence	Effet de grammaticalité (verbes)	Lexique corporel et de couleur
Louis	Trouble articulatoire (-16,3 S)	Trouble phonologique (-2,57 S)	-1,03 S pour les <u>mots fréquents</u> et -3,21 S pour les <u>rares</u>	Effet de grammaticalité avec -1,96 S pour les <u>verbes</u>	<u>Lexique corporel</u> pas maîtrisé avec 11/25 en dénomination et 16/25 en désignation. <u>Lexique couleur</u> OK
Alix	Trouble articulatoire (-16,3 et)	Trouble phonologique (-8,08 S)	-2,4 S pour les mots fréquents et -3,81 S pour les mots rares	Pas d'effet de grammaticalité avec -2,32 S pour les verbes	Lexique corporel KO avec 11/25 en dénomination et en désignation. Lexique couleur OK.

Anna	Pas de trouble articuloire (+0,22 S)	Pas de trouble phonologique (+1,26 S)	-1,34 S pour les mots fréquents et -3,9 S pour les noms rares	Effet de grammaticalité avec -2 S pour les verbes	Lexique corporel KO avec 17/25 en dénomination et 21/25 en désignation. Lexique couleur OK.
Hubert	Trouble articuloire (-2,22 S)	Trouble phonologique (-4,12 S)	-2,32 S pour les mots fréquents et -4,38 S pour les mots rares	Effet de grammaticalité avec -5 S pour les verbes	Lexique corporel KO avec 17/25 en dénomination et 12/25 en désignation. Lexique couleur KO avec 9/11 en dénomination (mauve et gris).
Noms	Production				
	Articulation	phonologie	lexique		
Corentin	Pas de trouble articuloire (+0,22 S)	Pas de trouble phonologique (+0,36 S)	-1,67 S pour les mots fréquents et -5,13 S pour les mots rares	Effet de grammaticalité avec -7,24 S pour les verbes	Lexique corporel KO avec 17/25 en dénomination et 12/25 en désignation. Lexique couleur KO avec 9/11 en dénomination (brun et mauve).
Jérôme	Trouble articuloire (-4 S)	léger trouble phonologique (-0,4 S)	-0,26 S pour les mots fréquents et -4,05 S pour les mots rares	Pas d'effet de grammaticalité avec -0,3 S pour les verbes	Lexique corporel KO avec 14/25 en dénomination et 20/25 en désignation. Lexique couleur OK

Le tableau VII présente les empanns mnésiques des enfants dysphasiques au prétest Isadyde.

Tableau VII- les empanns mnésiques à l'endroit (répétition de chiffres et de pseudo-mots) des enfants dysphasiques au prétest Isadyde. Les valeurs des empanns sont notées entre parenthèses.

Noms	Empan à l'endroit	
	chiffres	Pseudo-mots
Louis	Très faible (2)	Correcte (4)
Alix	faible (3)	Très faible (2)
Anna	Correcte (4)	Faible (3)
Hubert	Très faible (1)	Faible (3)
Corentin	Faible (3)	Correcte (4)

Jérôme	Correcte (4)	Correcte (4)
--------	--------------	--------------

Le tableau VIII présente les performances praxiques (répétition de structures syllabiques CV et CCV) des enfants dysphasiques au prétest Isadyle.

Tableau VIII- Les performances praxiques des enfants dysphasiques au prétest Isadyle

Noms des enfants	praxies
Louis	Très bon (+1,5 S)
Alix	dans la moyenne (+0,95 S)
Anna	Très bon (+3,3 S)
Hubert	+1,9 S
Corentin	Très bon (+1,88 S)
Jérôme	Très bon (+5,7 S)

2. 2. Résumé des profils des enfants dysphasiques au prétest Isadyle

Les enfants dysphasiques de notre échantillonnage présentent tous le même type de profil linguistique.

Les lacunes lexicales et morphosyntaxiques sont présentes chez tous les enfants. Le lexique des couleurs est en général mieux connu que le lexique corporel, mais Corentin et Hubert produisent deux erreurs pour dénommer des couleurs (effet plafond dès 4 ans). Quant au trouble phonologique, il est manifeste chez la plupart (sauf Anna et Corentin). Les praxies sont bien maîtrisées par tous les enfants.

Les dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques ont le même type de profil linguistique. Cette homogénéité dans le groupe nous permet d'élaborer un profil pragmatique relativement fiable de notre échantillon d'enfants dysphasiques.

Dans le troisième chapitre, nous allons tenter d'étudier les performances des groupes dysphasiques et normaux dans **l'utilisation fonctionnelle (pragmatique) du code linguistique** (structural) à travers les 4 épreuves pragmatiques, la communication référentielle, la narration du récit, le dialogue injonctif et le jeu symbolique. Nous pourrions par la suite voir **si notre outil est efficace** et s'il permet d'évaluer les performances dans l'utilisation fonctionnelle du langage.

Chapitre 3

ANALYSE DES RESULTATS DES 4 TACHES PRAGMATIQUES DANS LES GROUPES CONTROLE ET EXPERIMENTAL

Nous allons étudier les performances pragmatiques des enfants dans les épreuves de notre outil et mettre en valeur les grandes tendances dégagées au cours de l'analyse.

Pour les enfants des 2 groupes, nous nous pencherons dans un premier temps sur les performances fonctionnelles de leurs productions dans l'épreuve de communication référentielle pour voir si le contenu informatif de leur énoncé est efficace et pertinent (mention des 2 éléments essentiels à l'interlocuteur). Ensuite, nous nous attarderons sur l'analyse de la narration du récit à des interlocuteurs « initié » et « profane », puis nous analyserons l'utilisation fonctionnelle des tours de parole dans le dialogue injonctif et le jeu symbolique. Enfin nous terminerons par l'analyse de la compréhension des actes de langage indirects dans le jeu symbolique.

3. 1. La communication référentielle

A. Méthodologie pour l'analyse des résultats

Pour comparer l'efficacité de la production des enfants dans les groupes contrôle et expérimental, nous avons calculé les pourcentages **d'éléments essentiels** (principaux) et **redondants** (secondaires) dénommés par chaque enfant à partir du nombre total d'éléments produits (essentiels et redondants).

Le tableau IX présente le nombre d'éléments essentiels -spécifiques à un dessin-, le nombre d'éléments secondaires -communs à tous les dessins- et « autres » -productions difficilement compréhensibles ou des intrusions d'éléments non présents dans le dessin- produits par les enfants des groupes contrôle et expérimental. Pour chaque type d'éléments nous indiquons le pourcentage de production.

Tableau IX- productions des enfants normaux et dysphasiques et nombre d'éléments essentiels et secondaires produits (x n) dans la tâche de communication référentielle. Pourcentage d'éléments essentiels et secondaires. Les pourcentages sont calculés à partir du total d'éléments introduits (22 pour les enfants normaux et 33 pour les dysphasiques).

Eléments essentiels	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Voilier marron/orange	voiles orange (x 4), bateau brun (x 1)	bateau brun (x 2), bateau orange (x 4)
Escalier verts/rouge	Escaliers verts (x 5), marches rouges (x 2)	l'escalier rouge, l'escalier le mur, escalier vert (x 5)
Pourcentage d'éléments essentiels	54,5 %	34,3 %
Eléments secondaires		

La mer		l'eau bleue (x 1), mer (x 1), l'eau (x 1)
Les nuages	x 0	x 0
Les mouettes	des oiseaux (x 2), deux mouettes (x 1)	oiseau (x 1), les oiseaux volent (x 1) les mouettes (x 1)
Le phare éteint/ allumé	un phare allumé (x 1), un phare (x 1)	lumière (x 1), le phare est allumé (x 2), le phare ne s'allume pas (x 1)
Le soleil levé/ couché	le soleil il est couché (x 3), le soleil jaune (x 1), un rond (x 1)	Le soleil se lève (x 1), le soleil qui se couche (x 3), soleil jaune (x 2), le soleil est en bas (x 1), le soleil est toujours là (x 1)
Pourcentage d'éléments secondaires (redundants)	45,4 %	56,25 %
« Autres » éléments		En dessous noir (x 1) Le sol est noir (x 1) Rouge (x 1)
Pourcentage d'éléments « autres »	0 %	9,3 %

B. Résumé et tentative d'interprétation

Les enfants normaux produisent plus d'éléments essentiels que les enfants dysphasiques qui produisent plus d'éléments secondaires. Seuls les enfants dysphasiques produisent parfois des éléments non présents dans le dessin ou très peu pertinents pour l'identification du dessin.

Ces différents résultats peuvent être analysés sous différents angles.

Tout d'abord, nous pouvons nous interroger sur la compréhension de la consigne par les enfants. Ainsi, ils ne considèrent pas le facteur efficacité dans la description du dessin et ne cherchent peut-être pas à être rapides pour faire deviner le dessin à l'interlocuteur.

Une deuxième interprétation met en jeu la capacité lexicale limitée des enfants dysphasiques qui préféreraient mentionner des noms d'éléments auxquels ils accèdent plus facilement ou

qui leur sont plus familiers (« eau bleue, soleil se lève, lumière, la mer (...) »). Le stock lexical de la population des enfants dysphasiques est très peu développé pour leur âge. D'ailleurs un enfant (Hubert), ne se rappelle plus du nom de la couleur du voilier, ses performances dans la dénomination des couleurs au prétest (Isadyle) était déjà très limitées. Nous avons pourtant eu le souci de limiter ce biais du manque du mot en commençant la tâche par une dénomination de chaque élément des dessins. Cependant, malgré ces précautions, les enfants dysphasiques éprouvent encore des difficultés à retenir certains mots.

Et enfin, la troisième hypothèse est celle de la capacité de décentration mentale (capacité de se représenter les états mentaux de l'interlocuteur) qui serait plus limitée chez les enfants dysphasiques. Ces derniers auraient quelques difficultés à sélectionner les informations pertinentes pour que l'interlocuteur identifie rapidement le dessin.

A présent nous allons analyser les performances pragmatiques des enfants dysphasiques à travers la tâche du récit. L'analyse portera tant sur le contenu informatif du récit à l'initié et au profane (restitution des épisodes), que sur la textualisation avec l'analyse du maintien de la cohérence dans le récit avec les marqueurs de cohésion et de connexion.

3. 2 Le récit (analyse de la production des épisodes et des marqueurs de cohésion et de connexion)

A. Analyse de la production des épisodes

1. Méthodologie pour l'analyse des résultats

Le récit est divisé en trois étapes séquentielles principales.

- « l'épisode du réel 1 » à savoir la présentation des protagonistes et la mise en intrigue.
- « l'épisode du fictif » où le protagoniste se met à rêver.
- « l'épisode du réel 2 » qui est l'étape finale où le protagoniste se réveille et résout l'intrigue grâce au cauchemar qu'il vient de faire.

Les trois épisodes sont composés de 17 informations principales et 15 informations secondaires.

➤ Statistiques

Les épisodes constituent les paramètres d'étude de notre analyse du récit. Pour chaque paramètre, nous avons mis en place **3 types de critères à savoir, l'épisode est correctement produit, il est absent ou il y a une intrusion d'un élément qui ne figurait pas dans le texte.**

Dans un premier temps, nous avons procédé à **un test fréquentiel** (statistique descriptive) pour chaque épisode produit dans le récit au profane et à l'initié. Ce test nous a permis de remarquer des différences de pourcentage parmi les critères pour chaque paramètre (épisodes). Ainsi, les enfants normaux semblaient mentionner plus d'épisodes et produire moins d'intrusions pour certains épisodes.

Afin de rendre compte de cette différence et savoir si elle était significative, nous avons procédé à un test statistique non paramétrique (sur le logiciel SPSS) étant donné le nombre restreint de sujets dans l'échantillon et la valeur alphanumérique des différents critères à étudier pour chaque paramètre (la présence des étapes du récit, l'absence ou encore l'intrusion d'un autre élément).

Le test de la somme des rangs de Wilcoxon nous a donc permis de voir s'il y avait des différences significatives ($p < .05$) entre les deux groupes pour chaque épisode du récit.

Nous prenons la décision selon laquelle en dessous de .05, la différence est significative et ce pour chaque épreuve.

Ainsi, pour **des valeurs inférieures à $p < .05$, nous décidons de rejeter l'hypothèse nulle** à savoir la similitude de performances entre les deux groupes.

Nous posons trois hypothèses :

- Sur le plan pragmatique, les enfants normaux et dysphasiques apporteraient plus d'informations au profane qu'à l'initié qui connaît déjà l'histoire.
- Sur le plan de la textualisation (marqueurs de cohésion et de connexion), les enfants dysphasiques pénalisés par leurs mauvais acquis structuraux de la langue devraient juxtaposer leurs énoncés sans faire de liens de causalité ou de temporalité entre les propositions. Les anaphores pronominales et thématiques (référence à un élément déjà cité) devraient être particulièrement échouées.

- Les rappels du récit des enfants dysphasiques devraient être relativement laborieux à cause des difficultés lexicales, morphosyntaxiques et de la faible capacité de leur mémoire de travail.

2. Analyse des résultats

Nous allons présenter dans un premier temps les épisodes où il y a une différence significative ($p < .05$) au test de Wilcoxon entre les deux groupes, puis nous procéderons à une analyse fréquentielle pour comprendre la cause de la différence significative en détaillant pour chaque épisode le pourcentage de productions, non productions et intrusions d'informations pour chaque groupe.

a) Analyse du rappel des épisodes (niveau discursif)

Nous indiquons dans le tableau X **les informations principales des épisodes** où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les groupes contrôle et expérimental pour le récit à l'initié et au profane.

Tableau X- Informations **principales** des épisodes où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit à l'initié et au profane.

Informations principales où il y a une différence significative	Différence significative pour le récit à l'initié ($p < .05$)	Différence significative pour le récit au profane ($p < .05$)
Premier épisode « réel 1 »		
« Paulo veut aller chercher l'herbe magique »	$p = .016$	
« Paulo dort »	$p = .003$	
« Paulo rêve »	$p = .04$	
Deuxième épisode « fictif »		
« Paulo se métamorphose en petit arbre »	$p = .04$	$p = .016$
« le petit arbre »	$p = .017$	$p = .017$
« le magicien »	$p = .014$	$p = .04$
« magicien donne une potion magique au petit arbre »	$p = .01$	$p = .001$
« le petit arbre grandit »	$p = .013$	$p = .013$
« le petit arbre regrette d'avoir grandi si vite »	$p = .003$	$p = .013$
Troisième épisode « réel 2 »		
« Paulo se réveille »		$p = .004$
« Paulo réveille sa sœur »	$p = .017$	
« Paulo ne veut plus aller chercher l'herbe magique dans la montagne »	$p = .033$	
« sa sœur est soulagée »	$p = .001$	$p = .001$

Dans le tableau XI, nous présentons **les informations secondaires aux trois épisodes** où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les groupes pour le récit à l'initié et au profane.

Tableau XI- Informations secondaires des épisodes où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit à l'initié et au profane.

Informations secondaires où il y a une différence significative	Différence significative pour le récit à l'initié	Différence significative pour le récit au profane
Informations de l'épisode « réel 1 »		
« Paulo vit avec ses parents et sa sœur »	$p = .017$	
« Paulo pense à l'herbe magique »	$p = .016$	
« sa sœur prépare son sac »		$p = .017$
Informations de l'épisode du fictif		
« le magicien a une potion magique qui fait grandir »		$p = .014$
Informations de l'épisode « réel 2 »		
« Paulo a fait un cauchemar »	$p = .01$	$p = .011$
« Paulo raconte le cauchemar à sa sœur »	$p = .011$	
« Paulo ne fera pas un dangereux voyage »	$p = .017$	$p = .003$

b) Résumé des résultats observés dans les deux tableaux

En ce qui concerne le récit à l'initié, 12 éléments principaux et 5 éléments secondaires affichent une différence significative. Pour le récit au profane, 8 éléments principaux et 4 secondaires ont un rappel significativement différent ($p < .05$) entre les deux groupes.

Pour voir quel groupe produit plus d'énoncés adéquats dans le récit, nous utilisons la statistique descriptive et nous observons le pourcentage de la présence, de l'absence des informations principales ou secondaires du récit ou le pourcentage d'intrusion d'éléments non mentionnés dans le récit.

c) Analyse descriptive des critères de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes (dans le récit à l'initié et au profane)

Il est intéressant de confronter les productions des deux groupes pour les deux récits -à l'initié et au profane- afin de comparer le pourcentage de présences, d'absences ou d'intrusions d'informations principales et secondaires dans les deux groupes dans les deux types de récits.

- Analyse des informations **principales** de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes pour le **récit à l'initié**.

Dans le tableau XII, nous présentons le pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations principales de chaque épisode, où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit à l'initié.

Tableau XII- Pourcentages de présences, d'absences et d'intrusions pour les **informations principales** des épisodes où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le **récit à l'initié**.

Nous marquons d'un astérisque les informations avec une différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié **et** au profane.

Informations principales pour où il y a une différence significative pour chaque épisode du récit à l'initié	Pourcentage de présence de l'information		Pourcentage d'absence de l'information		Pourcentage d'intrusion d'une information externe au récit initial	
	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
Informations de l'épisode « réel 1 »						
« Paulo veut aller chercher l'herbe magique »	87,5%	16,7 % (un enfant)	14,3 % (un enfant)	66,7 %	0 %	16,7 % (un enfant)
« Paulo dort »	100 %	16,7 %	0 %	83,3 %	0 %	0 %
« Paulo rêve »	100 %	50 %	0 %	50 %	0%	0%
Informations de l'épisode « fictif »						
*« Paulo se métamorphose en petit arbre »	85,7 %	33,3 %	14,3 %	16,7 %	0 %	50 %
*« le petit arbre »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	83,3 %	0 %	0 %
*« le magicien »	100 %	33,3 %	0 %	50 %	0 %	16,7 %
*« le magicien donne une potion magique au petit arbre »	71,4 %	0 %	28,6 %	100 %	0 %	0 %
*« le petit arbre grandit »	100 %	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %

*« le petit arbre regrette d'avoir grandi si vite»	100 %	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %
Informations de l'épisode « réel 2 »						
« Paulo réveille sa sœur »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	83,3 %	0 %	0 %
« Paulo ne veut plus aller chercher l'herbe magique »	42,9 %	0 %	57,1 %	66,7 %	0 %	33,3 %
*« sa sœur est soulagée »	100 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %

- Résumé et discussion à partir des pourcentages obtenus pour chaque critère dans le tableau XII

Les enfants du groupe contrôle rapportent mieux les informations principales du récit et ce quel que soit l'épisode (réel ou fictif). Ils ne produisent pas d'intrusion tandis que le groupe expérimental en produit parfois.

Dans le premier épisode, un enfant dysphasique fait une intrusion « *Il a envie de revenir pour grandir dans la montagne* » à la place de « *Paulo veut aller chercher l'herbe magique dans la montagne* ». Il a une mauvaise représentation chronologique des éléments du récit et fait des confusions entre les diverses informations.

L'épisode du rêve est très peu compris ou retenu par les enfants dysphasiques qui ne précisent pas le début de la transition entre la veille et le rêve. Ils rapportent très difficilement toutes les étapes internes au rêve.

Les enfants dysphasiques font parfois **des intrusions** telles que pour « *la transformation de Paulo en petit arbre* » où trois enfants dysphasiques introduisent une information externe au récit initial « *rêve à grandir* », « *il devient un petit enfant* », « *en grand garçon* ».

Parmi ces 3 intrusions, nous pouvons penser que la première est due à **un défaut dans la chronologie au cours du récit** (une étape du premier épisode « Réel 1 »), tandis que les 2 autres sont **des extrapolations** qui auraient pu être plausibles.

La majorité des dysphasiques ne semble pas avoir compris le changement d'identité du protagoniste lors de l'étape du rêve. Une autre intrusion concerne le protagoniste « *magicien* ». Un enfant dysphasique substitue « *l'herbe magique* » au « *magicien* ». Il confond les solutions pour devenir grand, mais il propose une solution pour que le protagoniste grandisse (résolution de l'intrigue). Il a sûrement compris le déroulement de

l'intrigue en général même s'il confond les différentes étapes du récit (difficulté dans la chronologie et la cohésion des éléments).

Le dernier épisode est très important pour comprendre le dénouement de l'intrigue. Or, aucun enfant dysphasique ne mentionne le changement de situation « *Paulo ne veut plus aller chercher l'herbe magique* ». Deux enfants dysphasiques font des intrusions qui sont dues à une mauvaise intégration de la chronologie de l'histoire – « *Parce qu'il est déjà grand* », « *Il abandonne tout ça et il est rentré à la maison et il a dit au magicien « Quand on est petit c'est mieux »* ». Ils ne précisent pas non plus le soulagement de la sœur.

Les enfants dysphasiques ne semblent pas avoir intégré tous les éléments internes au dénouement de l'intrigue. En effet, ils précisent que « *Paulo ne veut plus grandir* », mais n'évoquent pas toutes les conséquences d'un tel retournement de situation.

- Analyse des informations principales de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes pour le récit au profane.

Dans le tableau XIII, nous présentons le pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations principales de chaque épisode, où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit au profane.

Tableau XIII- Pourcentages de présence, d'absence et d'intrusions pour **les informations principales** des épisodes où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le **récit au profane**. Nous marquons d'un astérisque les informations avec une différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié **et** au profane.

Informations principales pour où il y a une différence significative pour chaque épisode du récit au profane	Pourcentage de présence de l'information		Pourcentage d'absence de l'information		Pourcentage d'intrusion d'une information externe au récit initial	
	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
Information de l'épisode « fictif »						
*« Paulo se métamorphose en petit arbre »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	66,7 %	0 %	16,7 %
*« le petit arbre »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	83,3 %	0 %	0 %
*« le magicien »	100 %	50 %	0 %	50 %	0 %	0 %
*« le magicien donne une	100 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %

potion magique au petit arbre »						
*« le petit arbre grandi »	100 %	33,3 %	0 %	66,7 %	0 %	0 %
*« le petit arbre regrette d'avoir grandi si vite»	85,7 %	16,7 %	14,3 %	66,7 %	0 %	16,7 %
Information de l'épisode « réel 2 »						
*« sa sœur est soulagée »	100 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %

- Résumé et discussion à partir des pourcentages obtenus pour chaque critère dans le tableau XIII

Pour le premier épisode la présentation des protagonistes et la mise en intrigue, les deux groupes n'ont pas de productions significativement différentes.

L'épisode du rêve est toujours aussi difficilement rappelé dans le récit au profane que dans le récit à l'initié. **Les enfants dysphasiques n'ont pas intégré ce passage du récit malgré l'étayage de l'expérimentateur dans le récit à l'initié.** La majorité des enfants omet de parler des protagonistes « *le petit arbre* » et « *le magicien* ». En ce qui concerne les intrusions, un enfant dysphasique -« *il rêve d'un petit arbre* »- ne semble **pas comprendre le lien d'analogie entre Paulo et le petit arbre**. Ici, l'intrusion a une valeur de déformation d'une information fournie par le texte initial.

Une autre intrusion concerne l'information « *le petit arbre regrette le temps de sa jeunesse* » remplacée par « *que il est plus petit que il aime bien faire des bêtises* ». L'enfant confond la réflexion des deux personnages puisqu'il anticipe sur la dernière remarque que se fait Paulo et non pas le petit arbre.

Le dernier épisode semble en partie bien intégré par les enfants dysphasiques pour le récit au profane puisqu'il n'y a qu'une seule information dans l'épisode où il y a une différence significative entre les deux groupes (elle se retrouve aussi pour le récit à l'initié). En effet, **aucun enfant dysphasique ne précise le soulagement de la sœur après la décision** de son frère. Le registre des sentiments et des prises de décisions est relativement abstrait, ce qui expliquerait sûrement en partie l'oubli de cette étape du récit par les enfants dysphasiques.

Nous analysons maintenant les informations secondaires de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes pour le récit à l'initié.

- Analyse des informations **secondaires** de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes pour le récit à l'initié.

Dans le tableau XIV, figure le pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations secondaires de chaque épisode où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit à l'initié.

Tableau XIV- Pourcentages de présences, d'absences et d'intrusions pour les **informations secondaires** des épisodes où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le **récit à l'initié**. Nous marquons d'un astérisque les informations avec une différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié **et** au profane.

Informations secondaires où il y a une différence significative pour chaque épisode du récit à l'initié	Pourcentage de présence de l'information		Pourcentage d' absence de l'information		Pourcentage d' intrusion d'une information externe au récit initial	
	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
Informations de l'épisode « réel 1 »						
« Paulo vit avec ses parents et sa sœur »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	83,3 %	0 %	0 %
« Paulo pense à l'herbe magique »	85,7 %	0 %	0 %	66,7 %	14,3 %	33,3 %
Informations de l'épisode « réel 2 »						
*« Paulo a fait un cauchemar »	71,4 %	0 %	28,6 %	83,3 %	0 %	16,7 %
« Paulo raconte le cauchemar à sa sœur »	71,4 %	0 %	28,6 %	100 %	0 %	0 %
*« Paulo ne fera pas un dangereux voyage »	85,7 %	0 %	0 %	100 %	14,7 %	0 %

- Résumé et discussion à partir des pourcentages obtenus pour chaque critère dans le tableau XIV

Dans le premier épisode les enfants dysphasiques ne présentent pas le cadre de l'histoire, ils ne mentionnent pas la situation familiale du protagoniste. En ce qui concerne l'étape « *Paulo pense à l'herbe magique* », la plupart des enfants normaux la mentionnent tandis qu'aucun enfant dysphasique n'y fait référence. **Dans les deux groupes, il y a des intrusions** –un enfant dysphasique « *de faire du travail* » et un enfant normal « *il demande au magicien* »-. Cette dernière intrusion n'a pas la même valeur que celle produite par l'enfant dysphasique puisque le magicien existe dans l'histoire mais intervient bien après, il s'agirait donc d'un défaut dans la chronologie des évènements, tandis que l'enfant dysphasique mentionne un élément qui n'a jamais été évoqué dans le récit. Peut-être entend-il par « *faire du travail* » une action du protagoniste, auquel cas l'intrusion serait mineure puisque le protagoniste va en effet entreprendre une action importante, « *aller chercher l'herbe au sommet de la dangereuse montagne* ».

Le récit à l'initié ne présente aucune différence significative entre les deux groupes pour la production des informations secondaires concernant l'épisode du fictif.

Le dernier épisode est très rarement rappelé par les enfants dysphasiques qui **ne semblent pas comprendre le dénouement de l'intrigue et ne mentionnent ni les informations principales** (voir ci-dessus), **ni les informations secondaires**. Il y a une seule intrusion faite par un enfant dysphasique qui substitue l'étape « Paulo a fait un cauchemar » par « et ensuite il tombe et il a fini son rêve ».

- Analyse des informations **secondaires** de chaque épisode où il y a une différence significative entre les groupes pour le récit **au profane**.

Dans le tableau XV, nous indiquons le pourcentage de présences, d'absences et d'intrusions pour les informations secondaires de chaque épisode où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le récit au profane.

Tableau XV- Pourcentages de présences, d'absences et d'intrusions pour **les informations secondaires** des épisodes où il y a une différence significative entre les deux groupes ($p < .05$) pour le **récit au profane**. Nous marquons d'un **astérisque** les informations avec une différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié et au profane.

Informations secondaires où il y a une différence significative pour chaque épisode du récit au profane	Pourcentage de présence de l'information		Pourcentage d'absence de l'information		Pourcentage d'intrusion d'une information externe au récit initial	
	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
Informations de l'épisode « réel 1 »						
« la sœur de Paulo prépare son sac »	85,7 %	16,7 %	14,3 %	83,3 %	0 %	0 %
Informations de l'épisode du fictif						
« le magicien a une potion magique qui fait grandir »	100 %	50 %	0 %	50 %	0 %	0 %
Informations de l'épisode « réel 2 »						
*« Paulo a fait un cauchemar »	71,4 %	0 %	28,6 %	100 %	0 %	0 %
*« Paulo ne fera pas un dangereux voyage »	85,7 %	0 %	14,3 %	83,3 %	0 %	14,3 %

- Résumé et discussion à partir des pourcentages obtenus pour chaque critère dans le tableau XV

Dans le premier épisode, la majorité des enfants dysphasiques ne mentionne pas l'aide apportée par la sœur.

Dans l'épisode du rêve, la moitié des enfants dysphasiques ne donne pas la fonction de la potion magique.

Dans le dernier épisode, aucun enfant dysphasique ne mentionne que « Paulo a fait un cauchemar », mais il n'y a pas d'intrusion.

Pour le dénouement, la plupart des enfants dysphasiques ne disent pas que « Paulo ne fera pas un dangereux voyage ». Un enfant dysphasique remplace cette information par « *il pense qu'il a été dans la montagne et qu'il dort à côté de la montagne* ». Il n'a pas compris que Paulo ne va pas dans la montagne, il n'a pas intégré le renversement de situation après le passage du rêve. Quant aux enfants qui omettent de parler de cette étape ils ne l'ont peut-être pas comprise et le dénouement de l'intrigue n'est sûrement pas intégré pour la majorité des enfants dysphasiques.

3. Synthèse pour l'analyse de la restitution des épisodes

Les performances narratives des enfants dysphasiques sont nettement inférieures à celles des enfants normaux dans le rappel du récit que ce soit avec l'initié ou avec le profane. Les différences significatives vont toujours dans le sens **d'un meilleur rappel des enfants du groupe contrôle**.

En ce qui concerne **les rappels des épisodes principaux, il y a plus souvent des différences significatives entre les deux groupes que pour les épisodes secondaires**. Cette dissociation dans le rappel du récit est sûrement due au fait que les enfants normaux évoquent moins les informations secondaires que les informations principales, donc l'écart se réduit avec les enfants dysphasiques qui ne fournissent pas non plus les informations secondaires.

En ce qui concerne **les intrusions, les enfants dysphasiques en produisent une majorité**. Ces derniers ne semblent pas avoir une bonne représentation mentale du récit notamment pour la chronologie entre des informations tenant du réel et du rêve qui ont des liens d'analogie,

« *la potion magique et l'herbe magique* » ou encore « *le petit arbre et Paulo* ». Ils confondent ces différents éléments.

Si nous considérons **la qualité du rappel en fonction de l'interlocuteur** (profane, initié), **le rappel est plus complet pour le récit au profane.**

En effet, pour le premier épisode, **la présentation des protagonistes et la force transformatrice** -« *Paulo veut aller chercher l'herbe magique* »- sont omises par les enfants dysphasiques pour le récit à l'initié mais mentionnées pour le récit au profane.

Pour le deuxième épisode (fictif), les enfants dysphasiques ne retiennent que **la situation initiale** (transition entre le monde réel et fictif). **La force transformatrice** -« *le petit arbre demande de l'aide au magicien pour ne plus être si petit* »- n'est mentionnée que dans le récit au profane.

Pour le dernier épisode, les enfants dysphasiques n'indiquent aucun élément de **la force transformatrice** à l'initié mais précisent au profane que « *Paulo ne veut plus aller chercher l'herbe magique* ». De la même façon, certains éléments de **la situation initiale** -« *Paulo fait un cauchemar* », « *Paulo réveille sa sœur* », « *Paulo raconte son cauchemar à sa sœur* »- **et la situation finale** (dénouement) sont rappelés dans leur récit au profane uniquement.

Ainsi, que ce soit dans le récit au profane ou à l'initié, l'étape de **la transition du rêve** est relativement difficile à comprendre pour les enfants dysphasiques qui ne l'intègrent pas dans leur récit (6 oublis sur 7 pour les épisodes fictifs principaux du récit et 2 oublis sur 5 pour les épisodes secondaires du fictif). Ils ne font pas de lien d'analogie entre « *Paulo* » le protagoniste et « *le petit arbre* » qui est le substitut de Paulo dans le rêve.

Tandis que pour le **dénouement de l'intrigue**, « *décision de Paulo d'aller dans la montagne pour chercher l'herbe magique* », il n'est pas compris dans un premier temps par la majorité **des enfants dysphasiques qui ne le mentionnent pas à l'initié, mais une fois qu'ils ont bénéficié de l'étayage de l'expérimentateur, ils en parlent plus au profane.** Les enfants dysphasiques semblent donc avoir intégré l'information importante lors du deuxième rappel (au profane) et signalent le dénouement -« *Paulo ne veut plus grandir* »-.

Nous pouvons formuler diverses interprétations suite à ces résultats. **Les enfants dysphasiques ne fourniraient pas certaines informations qui peuvent être déduites par d'autres indices** dans le texte tels que le réveil de Paulo qui est sous-entendu par le fait que Paulo réveille sa sœur. Ou bien encore, **les enfants dysphasiques seraient pénalisés par leur**

pauvre stock lexical et ne mentionneraient pas l'état émotionnel de la sœur puisque le terme « soulagé » est peut-être trop abstrait pour qu'ils le retiennent et l'intègrent dans leur récit.

Après l'analyse des rappels des épisodes, nous analysons les éléments de textualisation (marqueurs de cohésion et de connexion) produits par les enfants dans leur récit au profane et à l'initié. Cette analyse structurale permet de cerner les capacités d'organisation et de planification des enfants et de voir s'ils sont efficaces pour transmettre un récit à un interlocuteur qui connaît ou pas l'histoire

B. Analyse des marqueurs de cohésion et de connexion dans le récit

L'étude de la textualisation dans le récit des enfants normaux et dysphasiques nous permet de voir si les enfants normaux produisent un récit plus cohérent et lient mieux les éléments entre eux.

1. Méthodologie pour l'analyse des résultats

Nous avons relevé pour chaque enfant le nombre de marqueurs de cohésion et de connexion. Puis nous avons **calculé le total de production pour chaque type de marqueur**. Ainsi, nous avons constaté une différence quantitative entre les deux groupes d'enfants.

Afin de savoir si **cette différence était significative, nous avons eu recours au test t de Student**. Si les valeurs de p obtenues au test étaient inférieures à .05, alors nous prenons la décision de rejeter l'hypothèse nulle à savoir « une différence non significative entre la production des deux groupes ».

2. Analyse des résultats

- a) Le nombre de marqueurs de cohésion et de connexion produit par les enfants des deux groupes pour le récit à l'initié

Dans le tableau XVI figurent le nombre de marqueurs de connexion et de cohésion produits par les enfants normaux. **Les marqueurs de connexion** sont les conjonctions de subordination et de coordination, les locutions adverbiales temporelles et logiques et les **marqueurs de cohésion** sont les syntagmes propositionnels et les anaphores pronominales et les syntagmes nominaux.

Le nombre de tours de parole verbal n'est pas significativement différent entre les deux groupes, donc nous pouvons comparer la moyenne de production des marqueurs de cohésion et de connexion entre les deux groupes sans qu'il y ait de biais.

Tableau XVI. Nombre total de marqueurs de connexion et de cohésion produits par les enfants des deux groupes dans le récit à l'initié et au profane.

	RECIT A L'INITIE		RECIT AU PROFANE	
	Enfants normaux	Enfants dysphasiques	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
MARQUEURS DE CONNEXION				
Conjonctions				
Subordination (qui, que)	0	0	0	0
Coordination (et)	61	15	61	24
Locutions adverbiales				
Temporelles (et ensuite, et puis après)	40	12	33	13
Logiques (mais, parce que)	43	2	55	3
Syntagmes propositionnels (c'est l'histoire de, c'est un petit arbre)	2	0	6	8
Anaphores				
Pronoms (il, lui, l')	181	79	190	85
Syntagmes nominaux (Paulo, le magicien, la princesse)	16	6	19	4

- b) Analyse statistique du nombre des marqueurs de cohésion et de connexion produits par les enfants de chaque groupe

Nous allons citer les marqueurs (paramètres de textualisation) où **il n'y a pas de différence significative** ($p > .05$) entre les deux groupes pour le récit à l'initié et au profane.

Dans le tableau XVII, nous présentons les différents paramètres de textualisation où il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié et au profane.

Tableau XVII. Les paramètres de textualisation où il n'y a pas de différence significative ($p > .05$) entre les deux groupes pour le récit au profane et à l'initié.

Paramètres de planification	valeurs statistiques
Récit à l'initié	
locutions adverbiales temporelles (et ensuite, et puis)	P=.127
locutions adverbiales logiques (mais, parce que)	P=.054
syntagmes propositionnels (c'est un ...)	P=.142
anaphores syntagmatiques (Paulo, le magicien)	P=.308
Récit au profane	
conjonctions de coordination (et)	P=.073
locutions adverbiales temporelles (et ensuite, et puis)	P=.197
syntagmes propositionnels (c'est un...)	P=.142
anaphores syntagmatiques (Paulo, le magicien)	P=.115

Nous analysons maintenant les **paramètres où il y a des différences significatives** ($p < .05$) entre les deux groupes.

Le tableau XVIII indique les différents paramètres de textualisation où il y a une différence significative entre les deux groupes pour le récit à l'initié et au profane.

Tableau XVIII. Les paramètres de textualisation où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les deux groupes pour le récit au profane et à l'initié.

Paramètres de planification	valeurs statistiques
Récit à l'initié	
conjonctions de coordination (et)	P=.015
anaphores pronominales (il, lui, l')	P=.029
Récit au profane	
locutions adverbiales logiques (mais, parce que)	P=.013
Anaphores pronominales (il, lui)	P=.019

Nous allons mettre en évidence les paramètres qui sont significativement moins ou plus produits par les enfants dysphasiques et tenter d'interpréter cette différence significative entre les deux groupes.

c) Résumé et tentative d'interprétation à partir des résultats statistiques obtenus dans les tableaux XVI- XVII- XVIII

Les **conjonctions de coordination** (« et ») sont significativement moins produites par les enfants dysphasiques dans le récit à l'initié. Ceci est sûrement dû au fait qu'ils ne produisent pas autant d'énoncés complets (sujet, verbe, complément) que les enfants normaux. Ils ont

tendance à répondre aux questions fermées (il n'y a qu'une réponse possible à ces questions) de l'expérimentateur (« qui est le personnage ? », « que veut-t-il faire ? » (...)) Par ces questions l'expérimentateur met en place une stratégie d'étayage pour que les enfants commencent à produire le récit, mais il ne favorise pas la production d'énoncés élaborés.

Pour la situation de récit au profane, il n'y a plus de différence significative entre les groupes pour ce paramètre. Or, ici l'étayage est plus limité que pour le récit à l'initié ce qui favoriserait la construction d'énoncés plus longs chez les enfants qui ne se contenteraient plus de répondre à des questions.

La production de **locutions adverbiales logiques** (« mais, parce que ») est significativement plus importante chez les enfants normaux que chez les dysphasiques dans les deux récits. En effet, pour le récit à l'initié la valeur statistique est de .054, juste à la limite pour le rejet de l'hypothèse nulle, donc nous prenons la décision de la rejeter. Ainsi, les dysphasiques n'intégreraient pas spontanément de relation logique dans leurs énoncés.

La production **d'anaphores pronominales** (« il, lui, l' ») est aussi largement inférieure dans la population des dysphasiques pour les deux récits. Ils produisent des énoncés moins longs et utilisent donc moins d'anaphores. La majorité des pronoms anaphoriques utilisés est le pronom personnel de la troisième personne du singulier « il ».

Par contre, la production **d'anaphores syntagmatiques** (« Paulo, le magicien ») n'est pas significativement différente entre les deux groupes dans les deux récits. Elles sont peu produites comparées aux anaphores pronominales. Ceci laisse penser que les enfants normaux préfèrent l'utilisation de locutions adverbiales pronominales pour référer à un élément déjà mentionné dans le récit.

Toutes ces remarques vont dans le sens d'un manque de cohérence dans le récit des enfants dysphasiques. Cependant, nous relevons certains marqueurs de cohésion et de connexion où il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

Les **locutions adverbiales temporelles** (« après, et puis après ») sont produites par les enfants normaux et dysphasiques qui indiquent toujours la chronologie entre les faits dans les deux récits -et ce même si ces derniers ont tendance à confondre parfois la survenue des épisodes (les liens d'analogie entre le premier épisode « Réel 1 » et le deuxième épisode « fictif »)-.

Pour le récit au profane, les enfants des deux groupes produisent tous à peu près le même nombre de **conjonctions de coordination**. Ils relient plus de propositions entre elles par des connecteurs. La maîtrise des conjonctions de coordination n'exige pas de grandes compétences morphosyntaxiques.

Les syntagmes propositionnels (« c'est un...») sont très peu produits dans les deux récits que ce soit par les enfants normaux et dysphasiques.

3. Synthèse pour la textualisation

Toutes ces observations nous permettent d'objectiver une différence de performances entre les enfants dysphasiques et normaux dans la tâche du récit en faveur de ces derniers. **Les enfants dysphasiques sont sûrement limités dans leur expression verbale et dans la rétention des informations à cause de leurs difficultés morphosyntaxiques et de leur pauvre stock lexical. Ils ne semblent pas aussi autonomes que les enfants normaux dans la narration.**

C. Conclusion

Nous allons tenter de valider ou non les hypothèses de départ à partir de notre analyse discursive et textuelle du récit des enfants normaux et dysphasiques.

Sur le plan pragmatique, les enfants dysphasiques apportent un peu plus d'informations au profane qu'à l'initié qui connaît déjà l'histoire.

Sur le plan de la textualisation, les deux récits des enfants dysphasiques sont moins structurés que ceux des enfants normaux tant sur le plan de la cohésion que de la connexion.

La qualité du rappel serait influencée par leurs faibles compétences lexicales, morphosyntaxiques et leurs capacités limitées de la mémoire de travail.

Après avoir étudié la capacité narrative des enfants dysphasiques, nous allons analyser l'utilisation fonctionnelle du code linguistique pour la gestion des tours de parole dans les tâches du dialogue injonctif et du jeu symbolique.

3. 3 Les fonctions des tours de parole dans le jeu symbolique et dans le dialogue injonctif

Les deux tâches précédentes à savoir **la communication référentielle** et **le récit** sont de type **monologue**, elles ne favorisent donc pas le dialogue. Ainsi nous avons mis au point **un jeu symbolique semi-dirigé** qui doit aboutir sur un **dialogue de type conversation** entre l'enfant et l'expérimentateur et **une tâche de dialogue injonctif qui permet de voir si l'enfant s'adresse efficacement à l'adulte** ou si l'adulte doit formuler des demandes de clarification auxquelles l'enfant répond correctement.

Ces dialogues permettent de voir si l'enfant **régule bien la conversation** avec les moyens linguistiques appropriés (pertinence des tours de parole) et enfin s'il utilise plus de gestes que de mots pour s'exprimer.

A. Méthodologie pour l'analyse de la production des tours de parole

Les différents tours de parole (tdp) sont répertoriés selon leur fonction particulière dans le discours.

Nous distinguons 3 grands types de fonctions des tours de parole à savoir :

- la régulation des tours de parole
- la réparation des pannes conversationnelles
- la gestion des tours de parole verbaux et moteurs (interventions gestuelles qui ont une signification linguistique, le geste répond à une question par exemple).

Les différentes fonctions des tours de parole (paramètres) étudiées sont les mêmes pour le jeu symbolique que pour le dialogue injonctif. Nous avons rajouté un paramètre « **maintien conversationnel** » **pour le jeu symbolique uniquement** car le dialogue injonctif de type monologue n'exige pas de maintenir une conversation puisque l'enfant formule des ordres à l'interlocuteur sans que ce dernier soit tenu d'intervenir verbalement.

➤ Tests statistiques

Nous avons regroupé les différentes productions du jeu symbolique et du dialogue injonctif afin d'avoir un plus gros échantillon d'items.

Il nous a semblé judicieux de comparer les moyennes entre les deux groupes contrôle et expérimental pour chaque paramètre du tour de parole. **Nous avons donc utilisé le test t de Student comme test statistique** puisqu'il permet de faire des procédures d'inférences sur la moyenne des échantillons de petite taille (13 enfants).

Notre hypothèse de départ est celle de « la différence nulle entre les deux échantillons pour l'utilisation fonctionnelle du code linguistique dans la gestion des tours de parole ». Dans notre expérimentation, les 2 échantillons sont indépendants puisque les enfants normaux et dysphasiques sont pris au hasard dans la population. Nous utilisons donc le test de Student où les échantillons sont indépendants, non appariés.

B. Analyse des résultats

1. Présentation des paramètres des tours de parole où il y a une différence significative ($p < .05$) entre le groupe contrôle et expérimental

a) Analyse statistique de l'utilisation fonctionnelle des tours de parole par les enfants des deux groupes dans les tâches de dialogue injonctif et de jeu symbolique

Dans le tableau XIX, nous présentons les paramètres des tours de paroles où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les deux groupes. Les paramètres qui ne figurent pas dans le tableau ne sont pas produits de manière significativement différente entre les deux groupes.

Tableau XIX. Paramètres des tours de parole où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les groupes dans les tâches du jeu symbolique et du dialogue injonctif.

Les paramètres inscrits en gras sont des paramètres globaux qui comprennent les sous-paramètres en script.

Paramètres des différents tours de parole	Valeurs statistiques
Les régulateurs des tours de parole (jeu symbolique et dialogue injonctif)	P=.002
les phatèmes (jeu symbolique)	P=.008
les groupes nominaux (dialogue injonctif)	P=.007
les énoncés-phrases (dialogue injonctif)	P=.023
Réparation des pannes conversationnelles (dialogue injonctif)	P=.025
maintien du contact conversationnel (dialogue injonctif)	P=.002

Relances de l'expérimentateur (dialogue injonctif)	P=.001
demandes de clarification (jeu symbolique)	P=.002
demandes de clarification (dialogue injonctif)	P=.017

b) Résumé et tentative d'interprétation des paramètres du tableau

Pour chaque paramètre où il y a une différence significative entre les deux groupes, nous calculons la moyenne de production de chaque groupe afin de voir si les enfants dysphasiques utilisent plus ou moins ces paramètres dans l'interaction avec l'expérimentateur.

Tout d'abord considérons les sous-paramètres de la fonction « régulateurs de tours de parole ».

Avec un nombre de tours de parole pas significativement différent entre les deux groupes ($p=.355$ pour le jeu symbolique et $p=.811$ pour le dialogue injonctif), **les phatèmes** (« *et ben alors, ah !ok* ») sont plus souvent produits par les enfants normaux (4,57 en moyenne).

Or, la fonction des phatèmes est de maintenir un certain dynamisme au cours de l'interaction en renforçant ou non les énoncés de l'interlocuteur. Les enfants dysphasiques seraient donc moins actifs dans la dynamique conversationnelle puisqu'ils ne ponctuent pas souvent les situations par des manifestations verbales (1,33 en moyenne).

Les enfants dysphasiques produisent plus de **groupes nominaux** (« *le grand clown, la tête du clown* ») pour introduire les tours de parole (moyenne de 7,67) que les enfants normaux (moyenne de 1,29), mais ces derniers produisent plus de structures complexes telles que les **énoncés-phrases** (« *les petites ou les grandes mains ? quoi lequel ? peut-être là* ») (8 en moyenne) que les enfants dysphasiques (4 en moyenne). Ils donnent des indications (dialogue injonctif) à l'interlocuteur plutôt sous forme de groupes nominaux, sans faire de phrases, et n'emploient pas de verbes à l'impératif pour s'adresser à l'expérimentateur.

Un autre élément important à considérer pour rendre compte de la dynamique verbale des enfants dysphasiques est le paramètre « **maintien du contact conversationnel** » (uniquement dans le jeu symbolique). Les enfants dysphasiques ont tendance à moins tenir compte du « **tour de parole précédent** » (moyenne de 1,6 tdp orientés vers le tdp précédent) que les enfants normaux (moyenne de 2,5 tdp). Ce sous-paramètre comprend tous les énoncés qui sont des réponses à des demandes ou des réactions à des affirmations de l'enfant.

Dans le tableau XX, nous donnons 4 exemples d'énoncés orientés vers le tour de parole précédent.

Tableau XX. Exemples d'énoncés orientés vers le tour de parole précédent, produits par deux enfants normal et dysphasique.

Interventions verbales de l'expérimentateur	Interventions verbales des enfants normal (Dounia) et dysphasique (Louis)
Productions de l'expérimentateur	Productions de Dounia (normal)
« <i>qu'est ce qu'on peut faire quand ça sent mauvais les frites ?</i> »	→ « <i>ouvrir la fenêtre</i> »
« <i>pourquoi tu veux absolument aller chez ta copine ce soir ?</i> »	→ « <i>c'est parce que elle m'a invitée et elle a dit qu'elle allait me donner une surprise</i> »
Productions de l'expérimentateur	Productions de Louis (dysphasique)
« <i>ça manque de ketchup</i> »	→ « <i>y a pas de ketchup</i> »
« <i>J'ai pas envie que tu ailles chez ton copain ce soir, t'as des devoirs et en plus tu vas te coucher tard</i> »	→ « <i>j'ai pas de devoir</i> »

Considérons à présent les interventions verbales de l'expérimentateur. Dans la tâche de dialogue injonctif uniquement, **les demandes de clarifications** (*quelle couleur ? laquelle ? où je la mets la tête ?*) sont significativement plus abondantes quand l'expérimentateur s'adresse aux enfants dysphasiques, qui produiraient des énoncés pas assez précis au niveau du contenu informatif pour que l'expérimentateur puisse construire le clown en frigolite. Ainsi, dans le cadre du dialogue injonctif uniquement, les enfants dysphasiques (7,83 en moyenne) produisent significativement **plus de réponses à des pannes conversationnelles** que les enfants du groupe contrôle (4,14 en moyenne). Ici, le nombre de réparations aux demandes de clarification est proportionnel au nombre de demandes de clarification de l'interlocuteur.

En ce qui concerne **les relances** (« *oui et après ? ; continue* ») de l'expérimentateur (moyenne de 0,29 chez les normaux et moyenne de 2,67 chez les dysphasiques), elles sont plus nombreuses quand il s'adresse aux enfants dysphasiques. Ces relances concernent la précision des différents critères de sélection de la partie du clown à prendre (couleur, partie du corps, taille). Ainsi les enfants dysphasiques semblent avoir besoin d'un étayage verbal tout au long de l'épreuve.

Maintenant que nous avons analysé les paramètres qui sont produits de façon significativement différente par les deux groupes, nous allons voir si le groupe expérimental produit plus d'énoncés inadaptés (mauvaise utilisation fonctionnelle des paramètres étudiés) dans la conversation que le groupe contrôle.

2. Présentation de la production inadaptée des paramètres des tours de parole où il y a une différence significative ($p < .05$) entre les groupes

a) Analyse statistique des productions adaptées ou pas pour les paramètres des tours de parole pour les enfants des deux groupes dans les tâches de dialogue injonctif et de jeu symbolique

Pour chaque paramètre, nous distinguons les productions correctes de celles qui ne le sont pas et nous calculons les fréquences de productions correctes (nombre de productions correctes divisé par le nombre de productions totales pour chaque paramètre), ensuite nous appliquons un test t de Student pour faire une comparaison de moyennes entre des deux groupes.

Au terme de cette analyse statistique, trois paramètres affichent une fréquence de production correcte significativement différente entre les deux groupes.

Dans le tableau XXI, nous indiquons les trois paramètres dont la fréquence de production correcte est significativement différente entre les deux groupes dans les tâches de jeu symbolique et de dialogue injonctif.

Tableau XXI. Valeur statistique des paramètres des tours de parole dont la fréquence de production correcte est significativement différente ($p < .05$) entre les deux groupes et fréquence moyenne des productions correctes.

Paramètres de tours de parole	Valeurs statistiques	fréquence moyenne de production correcte	
		Enfants normaux	Enfants dysphasiques
dialogue injonctif			
Anaphores (pronominales et syntagmatiques)	P=.043	1	0,56
hésitations	P=.025	1	0,33
jeu symbolique			
tours de parole moteurs (gestes qui ont une valeur linguistique)	P=.045	0,83	0,67

b) Résumé et tentative d'interprétation des résultats du tableau XXI

Dans le dialogue injonctif, les enfants dysphasiques produisent des **anaphores non appropriées** (« *le petit pied* » pour « *le grand pied* » ; « *la petite* » pour « *la grande* ») contrairement au groupe contrôle qui mentionne plus souvent le référent adéquat. **Ici, les erreurs de reprises anaphoriques renvoient plus à une réalité pragmatique que morphosyntaxique puisque les enfants dysphasiques ne désignent pas les parties du bon**

clown, ils ne tiennent pas compte des facteurs de taille ou de couleur et se laissent influencer par les pièces parasites. Peut-être qu'ils n'ont pas intégré la consigne et n'ont pas compris qu'il fallait construire le grand clown, toujours est-il qu'ils produisent de nombreuses erreurs de référents (anaphores pronominales et syntagmatiques). Par contre dans le jeu symbolique, il n'y a pas ce type de différence entre les deux groupes.

Un enfant dysphasique produit une **hésitation non appropriée** dans le jeu symbolique, *il montre la serviette quand je lui demande où est l'éponge « euh, elle est là » puis il ouvre le frigo* », alors que les hésitations des enfants normaux sont toutes appropriées.

Les enfants normaux produisent **plus de gestes (tour de parole moteur) adaptés à la situation extralinguistique** comparée aux enfants dysphasiques.

Nous allons donner quelques exemples de tours de parole moteurs non adaptés dans le groupe contrôle :

- « un enfant *ouvre le frigo en grand* pour atténuer l'odeur de frites », « *il se lève et joue avec des ustensiles de cuisine* quand je lui dis que je ne suis pas d'accord pour qu'il aille jouer avec son copain » ;
- « un autre enfant *prend timidement des frites une par une* en me fixant du regard quand je lui dis « prends quelques frites » »,
- « un autre enfant *se met à manger* quand je lui dis « c'est pas mauvais non ? ».

C. Synthèse et discussion

Au niveau de la dynamique conversationnelle, les enfants normaux sont relativement plus performants car **ils produisent plus d'introducteurs de tours de paroles avec une structure morphosyntaxique complexe** (plus d'énoncés-phrases que de groupes nominaux) et plus d'introducteurs qui permettent de maintenir le canal phatique tout au long de l'interaction par des petits mots du type « oui, non, ah, oh, ok (...) » (phatèmes).

Les **hésitations sont plus abondantes dans la population des enfants normaux qui produisent des énoncés complexes de manière plus autonome** (moins de relances de l'expérimentateur) et cherchent à être les plus pertinents possibles dans le dialogue injonctif.

Ce souci de produire des énoncés avec un contenu informatif complet, induirait chez eux des hésitations.

Les demandes de clarification de l'expérimentateur sont plus abondantes quand il s'adresse aux enfants dysphasiques, mais ces derniers y répondent de façon relativement adéquate puisque la fréquence des réponses correctes n'est pas significativement moins bonne que celle des enfants normaux ($p=.242$ pour le dialogue injonctif, et $p=.214$ pour le jeu symbolique). Ainsi, **les enfants dysphasiques fournissent moins d'informations pertinentes dans leur énoncé de départ, puis sur demande de l'interlocuteur ils répondent de façon adéquate**, leur compréhension de la situation extralinguistique semble donc correcte.

Le maintien du canal phatique est assuré de façon quasiment similaire pour le groupe contrôle et expérimental qui utilisent deux types d'énoncés, « le commentaire renforce le tour de parole précédent », et « le commentaire rompt avec le tour de parole précédent ». **Seul le type d'énoncé « reprise du tour de parole précédent » est significativement moins employé par les enfants dysphasiques.**

Donc dans l'ensemble, **les enfants dysphasiques ne prennent pas moins ou plus d'initiatives que les enfants normaux pour introduire un tour de parole dont le thème serait nouveau par rapport au tour de parole précédent.**

Cependant, la modalité de production d'un nouveau tour de parole est différente entre les deux groupes puisque pour le groupe expérimental, les tours de parole font suite aux relances ou aux demandes de clarification de l'expérimentateur.

Ainsi, même si le groupe expérimental **produit en moyenne autant de tours de parole verbaux que le groupe contrôle, il faut tenir compte de deux éléments importants, à savoir l'étayage constant de l'expérimentateur qui produit un nombre important de relances et de demandes de clarification pour encourager l'enfant dans sa production et de la qualité des énoncés verbaux des enfants dysphasiques qui sont beaucoup moins complexes que ceux de leurs pairs.** En ce qui concerne les tours de parole moteurs, ils sont **plus pertinents chez les enfants normaux que chez les enfants dysphasiques qui n'ont pas plus souvent recours aux gestes qu'à la parole pour communiquer et ce malgré leurs difficultés à produire des énoncés verbaux.** De plus les gestes produits par les enfants

dysphasiques ne sont pas toujours adaptés. Les gestes ne viennent donc pas ici pallier la lacune verbale.

La compréhension de l'intervention des tours de parole de l'interlocuteur est correcte, puisque **les enfants dysphasiques produisent le plus souvent des réponses adéquates aux demandes de clarification**, ils ne font pas de contresens. Par contre leurs réponses gestuelles parfois erronées, laissent penser que certaines situations extralinguistiques restent difficiles à résoudre. Les enfants dysphasiques semblent avoir du mal à cerner des situations qui exigent une réflexion plus abstraite telle que ouvrir la fenêtre pour aérer la pièce.

Dans un premier temps notre hypothèse était basée sur **une similitude entre les performances pragmatiques des groupes contrôle et expérimental**.

Les résultats nous montrent que **les enfants normaux semblent plus aptes dans la dynamique conversationnelle**. Leur énoncé est plus complexe au niveau morphosyntaxique que les productions des enfants dysphasiques. Les enfants dysphasiques ont **du mal à être autonomes** pour mener une conversation puisqu'ils ont besoin d'un étayage constant de l'adulte pour poursuivre leur interaction tant verbale que motrice. Le contenu informatif de leurs énoncés n'est pas tout de suite aussi pertinent que celui des enfants normaux, c'est pourquoi **ils ont besoin de plus de relances et de demandes de clarification pour fournir des informations complètes**

Leur investissement communicationnel est peut-être influencé par leur déficit morphosyntaxique et lexical. **Cependant, les enfants dysphasiques n'ont pas recours aux gestes pour pallier leurs difficultés d'expression verbale**.

En résumé, les dysphasiques trouveraient difficilement leur place et ne pourraient donc pas évoluer positivement dans l'interaction qui exige une mobilisation majeure de la parole. L'aspect structural vient ici perturber l'aspect fonctionnel, mais les gestes ne compensent pas le manque de moyens verbaux.

Après avoir étudié les performances de production des enfants dysphasiques, nous allons considérer le versant réceptif à savoir la compréhension des actes de langage indirects par les enfants dysphasiques.

3. 4 La compréhension des actes de langage (dans le jeu symbolique)

Les actes de langage indirects exigent une abstraction supplémentaire par rapport au sens littéral de l'énoncé. L'interlocuteur doit tenir compte du contexte extralinguistique de leur énonciation.

A. Méthodologie pour l'analyse de la compréhension des actes de langage

Lors du jeu symbolique, **l'expérimentateur introduit des actes de langage afin de vérifier que l'enfant comprend l'intervention et y répond à bon escient (réponse verbale ou motrice).**

A plusieurs reprises, nous n'avons pas pu introduire certaines demandes. En effet, un souci majeur est de mettre en place une situation de communication semi-dirigée où l'enfant doit intervenir comme il le ferait dans son quotidien. Cette rigueur de notre part entraîne parfois l'impossibilité d'introduire certains actes de langage tels que :

- une demande indirecte de type impérative emboîtée « *est-ce-que tu peux me passer le sel ?* » (un enfant normal).
- une demande indirecte de type permissif « *est-ce-que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ?* » (un enfant dysphasique).
- une demande indirecte de type question directive « *j'ai soif t'as pas vu la bouteille d'eau ?* » (un enfant normal).

- Une demande indirecte de type allusion « *oh là là cette odeur de frite c'est désagréable non ?* » (un enfant dysphasique).
- deux implicatures conversationnelles « *allez ça va être froid* » (un enfant dysphasique); « *ce n'est pas mauvais non ?* » (deux enfants normaux et un dysphasique).

➤ Tests statistiques

Dans un premier temps, **l'analyse fréquentielle de la compréhension** (réactions motrices ou réponses verbales de l'enfant) des différents actes de langage nous a permis de voir que parfois la compréhension des actes de langage était différente entre les enfants normaux et dysphasiques. Une fois ces différences remarquées, il fallait voir si elles étaient significatives. A ces fins, nous avons utilisé le logiciel SPSS et fait un **test non paramétrique de Wilcoxon**.

Chaque type de réponse produite par l'enfant est répertorié dans un tableau SPSS sous un des trois critères suivants: réponse adéquate, absente, non adéquate.

L'hypothèse nulle est la suivante : « il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour la compréhension des actes de langage » puisque les dysphasiques phonologico ou lexico- syntaxiques n'ont pas de trouble de la compréhension verbale ou contextuelle.

B. Analyse des résultats (compréhension des actes de langage indirects au jeu symbolique)

1. Analyse statistique pour la compréhension des actes de langage chez les enfants des deux groupes

Les résultats statistiques au test de Wilcoxon ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle. **Il n'y a donc pas de différence significative entre les deux groupes pour la compréhension des différents actes de langage proposés.**

Etant donné que les deux groupes ont une compréhension qui n'est pas significativement différente, nous allons calculer le pourcentage de bonne compréhension pour chaque acte de langage afin de voir quels sont ceux qui sont le mieux et le moins bien compris.

2. Pourcentage de compréhension adéquate pour chaque acte de langage indirect pour les deux groupes d'enfants

Le calcul des pourcentages de compréhension adéquate pour chaque item nous permet de voir quels actes de langage sont les mieux et les moins bien compris par la population des enfants dysphasiques et normaux.

Dans le tableau XXII, nous indiquons le pourcentage de bonne compréhension des actes de langage indirects.

Tableau XXII. Pourcentage d'actes de langage indirects bien compris par les enfants normaux et dysphasiques dans la tâche du jeu symbolique.

Le caractère gras met en évidence les actes de langage compris par environ 50% des enfants et le *caractère italique* indique une compréhension inférieure à 50%. Les pourcentages soulignés sont ceux qui sont compris par tous les enfants.

Actes de langage dans le jeu symbolique	Enfants normaux	Enfants dysphasiques
Demandes indirectes		
type impératif emboîté est-ce que tu peux me passer le sel ? »	<u>100 %</u>	<u>100%</u>
« est-ce que tu peux aller chercher le fromage dans le frigo ? »	<u>100 %</u>	<u>100 %</u>
type permissif « est-ce que je peux savoir à quelle heure tu vas te coucher ? »	85,7 %	83,3 %
« est-ce que je peux savoir si tu vas faire tes devoirs avec ton copain ce soir ? »	<u>100 %</u>	66,7 %
type expression d'un besoin « j'ai besoin d'une serviette »	<u>100 %</u>	<u>100 %</u>
« j'ai envie d'un peu de mayonnaise »	85,7 %	83,3 %
type question directive « j'ai soif, tu as vu la bouteille d'eau ? »	50 %	66,7 %
« sais-tu où est l'éponge ? »	85,7 %	66,7 %

type allusion « ça manque de ketchup »	42,9 %	66,7 %
« à table ! »	100 %	50 %
« oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable ! »	42,9 %	0 %
« oh il fait froid tout à coup »	42,9 %	33,3 %
Actes de langage indirects		
Implicatures conversationnelles « vas-y prends quelques frites ! »	57,1 %	83,3 %
« allez ça va être froid »	85,7 %	66,7 %
« ce n'est pas mauvais, non ? »	85,7 %	83,3 %
Expression idiomatique « vas-y vide ton sac »	0 %	0%
Promissif « tu me promets que tu vas te coucher tôt ? »	85,7 %	<u>100%</u>
« tu me promets de mettre ton assiette dans l'évier quand tu as fini ? »	71,4 %	83,3 %

3. Résumé des performances de compréhension des actes de langage à partir des pourcentages indiqués dans le tableau XXII

Les items les mieux compris par tous les enfants des deux groupes sont la **demande indirecte de type impérative emboîtée** (« *est-ce que tu peux aller chercher le fromage dans le frigo ?* ») et « *est-ce que tu peux me passer le sel* »), la **demande indirecte de type expression d'un besoin** (« *j'ai besoin d'une serviette* »).

Les items les moins bien compris, c'est-à-dire compris par moins de la moitié des enfants, sont les **demandes indirectes de type allusion** (« *oh, il fait froid tout à coup* », « *oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable* », « *ça manque de ketchup* »), et l'**expression idiomatique** (« *vas-y, vide ton sac !* »).

Nous allons détailler le type d'erreurs de compréhension pour les actes de langage indirects mal compris par les enfants.

4. Analyse qualitative des types d'erreurs de compréhension des actes de langage indirect pour les deux groupes d'enfants

Les réactions non adéquates à la réalisation des actes de langage indirects peuvent être classées en deux grands types d'erreurs : la compréhension littérale des actes de langage indirects et l'incapacité de trouver une solution concrète dans la situation extralinguistique. Nous allons détailler ces deux types d'erreurs.

a) La compréhension littérale des actes de langage indirects

Pour **la demande de type** allusion –« *ça manque de ketchup* »- 2 enfants ne comprennent pas la valeur de demande indirecte de l'acte de langage, l'enfant dysphasique donne son avis sur la pseudo question –« *non je ne trouve pas* », l'enfant normal approuve d'un signe de tête mais ne donne pas le ketchup.

Pour l'item « *il fait froid tout à coup* », un enfant normal ne comprend pas le type de sollicitation verbale et ne considère pas l'acte de langage comme une demande « *normal tu as ouvert la fenêtre* », mais il continue de manger sans aller fermer la fenêtre.

L'implicature conversationnelle, « *vas-y prends quelques frites* » génère des hésitations dans le comportement des enfants qui se demandent s'ils doivent prendre toutes les frites ou en laisser. Deux enfants normaux ont des comportements non verbaux excessifs *puisque'ils ne prennent que deux frites*. Or, malgré le peu de frites présentées dans l'assiette au milieu de la table, le fait de n'en prendre que deux n'est pas en adéquation avec une situation écologique. Un enfant normal s'interroge sur la valeur du pronom « quelques » mais il adopte un comportement adéquat puisqu'il ne laisse pas assez de frites.

L'expression idiomatique –« *vas-y vide ton sac !* »- n'est comprise par aucun des enfants. Il s'agit d'un acte de langage indirect total puisque le contexte ne permet pas de mieux comprendre le sens. Cette expression est trop peu connue par les enfants qui n'y répondent pas ou y répondent parfois de manière littérale en faisant semblant de vider un sac : 4 enfants sur 13 (un dysphasique et trois normaux) emploient une réponse motrice, ils font semblant de vider un sac et 9 enfants sur 13 (5 dysphasiques et 4 normaux) regardent autour d'eux d'un air gêné sans répondre.

Les promissifs sont très bien compris par tous les enfants. Seuls deux enfants ne réagissent pas de façon adéquate, l'enfant dysphasique ne répond pas, il regarde une affiche au mur et un enfant normal refuse de remplir la promesse « *eh non* ».

- b) Le manque de moyen extralinguistique (propre à l'environnement) pour résoudre l'acte de langage

Certains actes de langage indirects exigent de manipuler des concepts abstraits pour être accomplis.

Ainsi, pour **la demande indirecte de type allusion** -« *il fait froid tout à coup* »- certains enfants ne trouvent pas de moyens concrets pour répondre à la demande (propositions non adéquates) - « *allumer le chauffage* »-. Pour l'item -« *oh là là cette odeur de frite, c'est désagréable !* »- il est particulièrement mal compris par les enfants des deux groupes. Aucun enfant dysphasique ne donne de réponse adéquate, ils cherchent une solution à la demande indirecte par rapport à ce que leur apporte l'environnement : 4 enfants dysphasiques et un

enfant normal prennent la bouteille d'eau, or c'est la seule chose qu'ils n'ont pas pris dans le frigo à ce moment du jeu et ils ont ouvert le frigo de façon récurrente à deux reprises auparavant. Deux enfants dysphasiques ouvrent le frigo mais ne proposent pas de solution « *je ne sais pas* ».

La demande indirecte de type question directive -« *sais-tu où est l'éponge ?* »- n'est pas toujours accomplie par les enfants qui ne vont pas chercher l'éponge en question. Un enfant dysphasique montre la serviette en papier puis va ouvrir le frigo, il n'a peut être pas vu l'éponge et se réfère à une situation connue en ouvrant le frigo comme il l'a fait auparavant pour prendre le ketchup et la mayonnaise. Un enfant normal n'accomplit pas non plus l'acte de langage, mais il centre son attention sur la situation loquace, et rit devant une situation de maladresse relativement inattendue.

C. Synthèse et discussion

L'analyse qualitative et quantitative des réponses entre les groupes contrôle et expérimental pour la compréhension des actes non littéraux corroborent l'hypothèse de départ d'une similarité dans les habiletés de compréhension entre les groupes.

Quand l'acte locutoire est très lié à l'acte illocutoire, il est mieux compris par les deux groupes, par exemple les demandes indirectes de type impératives emboîtées *« est-ce que tu peux me passer le sel »* et de type expressions d'un besoin *« j'ai besoin d'une serviette »*. Ces **demandes indirectes prennent la valeur de demandes directes** étant donné leur fréquence d'usage dans des situations de demandes explicites.

Par contre quand l'acte locutoire n'a pas de lien direct avec l'acte illocutoire, la compréhension devient plus laborieuse, par exemple pour les demandes indirectes de type allusion *« oh là là cette odeur de frite c'est désagréable non ? »* *« oh là là il fait froid tout à coup »*. Ici, nous pouvons supposer que **l'enfant a également quelques difficultés à manipuler des concepts abstraits** tels que le froid ou une odeur.

L'implicature conversationnelle *« prends quelques frites »* est relativement bien comprise par l'ensemble des enfants dysphasiques contrairement à ce que l'on pouvait envisager puisqu'elle exige une compréhension de l'indice morphosyntaxique « quelques ».

Quant à l'**expression idiomatique** *« vider son sac »* elle n'est connue d'aucun sujet. Ceci corrobore quelques résultats obtenus par les chercheurs engagés dans le projet « cognitique » sur différents actes de langage présentés dans un dispositif informatique.

Chapitre 4

SYNTHESE ET DISCUSSION GENERALES SUR LES PERFORMANCES PRAGMATIQUES CHEZ LES ENFANTS DYSPHASIQUES PHONOLOGICO ET LEXICO SYNTAXIQUES ET SUR LA VALIDITE DE L'OUTIL D'EVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES

Les différentes analyses développées laissent penser que les compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques sont quelque peu **influencées par des performances linguistiques** (structurales) limitées. Ici, nous avons tendance à valider la première thèse proposée par Hupet : « Les compétences linguistiques déterminent les compétences pragmatiques ». Les déficits linguistiques primaires des enfants empêchent leur bon investissement dans la communication.

En effet, les enfants dysphasiques de notre échantillon produisent moins d'introducteurs dynamiques de tours de parole (les phatèmes), ils sont plus passifs dans le discours et instaurent un mode de communication plutôt axé sur l'étayage constant (dans les 4 types de

discours). Le rôle conversationnel des enfants dysphasiques est moins actif et efficace que celui de leurs pairs.

Nous pouvons interpréter cette passivité des enfants dysphasiques dans l'interaction à la lumière de la thèse de Mc Tear et Conti-Ramsden selon laquelle les enfants adopteraient une **stratégie compensatoire pour pallier leurs troubles structuraux**. Cette stratégie serait l'évitement de l'interaction verbale et communicationnelle en général (gestuelle aussi) pour ne pas laisser paraître leurs difficultés de production. Cette thèse est très intéressante puisque ce n'est pas la composante fonctionnelle elle-même qui est atteinte mais **leurs manques de ressources linguistiques qui génèrent leur moindre investissement dans la communication**.

Cependant, **nous ne pouvons pas exclure l'existence d'un trouble pragmatique dans notre population d'enfants dysphasiques** puisque dans **la situation de communication référentielle** ils fournissent plus d'informations secondaires que leurs pairs qui indiquent principalement les éléments essentiels pour identifier le dessin. **L'aspect « efficacité dans le message verbal » laisse envisager un trouble d'ordre plus pragmatique que structural car les enfants ne sélectionnent pas les éléments qui permettent une identification rapide voire immédiate du dessin.**

Une autre interprétation serait basée sur **un aspect plus structural à savoir le pauvre stock lexical qui empêcherait les enfants de dénommer les éléments principaux** puisqu'ils sélectionneraient en premier lieu les mots qu'ils connaissent le mieux, et ce même s'ils dénomment chaque élément du dessin avant de commencer l'épreuve (la rétention lexicale n'est pas très efficace et les enfants manifestent toujours des manques du mot même après la désignation).

Nous ne pouvons pas ici choisir l'une ou l'autre hypothèse puisque notre échantillon est relativement restreint.

Un autre argument vient appuyer l'hypothèse d'un déficit dans l'utilisation fonctionnelle du langage. En effet, **dans le dialogue injonctif les enfants dysphasiques** ne se réfèrent pas au clown adéquat et **utilisent parfois des déictiques (« ici ,là »)**. Ce comportement non verbal met en évidence un manque d'adaptation à la situation extralinguistique puisque l'expérimentateur, séparé de l'enfant par un lutrin, ne peut pas interpréter ces déictiques à bon escient.

Les enfants n'ont peut-être pas compris la consigne (construire le grand clown et donner des informations orales à l'expérimentateur), mais si on en croit leurs performances pour comprendre les actes de langage secondaires, leur compréhension semble préservée.

Leurs interventions gestuelles (tours de parole moteur) ne sont pas toujours en accord avec la situation extralinguistique notamment quand elle n'est pas ancrée dans le concret et exige une certaine abstraction de la pensée. Ici nous sommes tentés de conclure sur une mauvaise adaptation fonctionnelle au contexte.

Les enfants dysphasiques **n'ont pas plus souvent recours aux gestes** que les enfants normaux et ce malgré leur éducation gestuelle (méthode Dantinne-Lovenfosse).

Cet enseignement temporaire facilite sûrement leur apprentissage mais il ne semble pas influencer leur modalité d'expression dans des interactions de type semi dirigée, dialogue injonctif, narration, ou communication référentielle.

En ce qui concerne les compétences discursives de notre population d'enfants dysphasiques, elles sont testées par le biais d'une narration de récit qui n'est ni un script (les thèmes ne s'organisent pas autour d'une trame connue), ni un récit connu. Ainsi, ils doivent planifier eux-mêmes les différents épisodes pour les relater. **Le rappel des séquences narratives est très contraignant au niveau de la planification chronologique des épisodes et de la compréhension de la cohérence globale du texte puisque pour saisir le sens d'un récit, il faut considérer chaque élément morphosyntaxique pour organiser les éléments dans l'espace et le temps. Donc, étant donné le rappel des épisodes très laborieux, les enfants dysphasiques ont besoin dans un premier temps d'une phase d'étayage pour organiser au mieux les épisodes et les raconter de façon plus adéquate au profane.** Nous pouvons conclure sur **une légère différence des performances dans le récit au profane et à l'initié au profit de ce premier, mais il faut garder à l'esprit l'effet bénéfique de l'étayage pendant le récit à l'initié qui rassure les enfants et qui permet une meilleure rétention mnésique puisqu'il a la fonction d'un deuxième rappel de l'histoire.**

Dans ce type de tâche, les compétences linguistiques structurales limitées des enfants dysphasiques influencent la qualité du rappel. **Il est difficile de discerner l'intention de donner des indications supplémentaires au profane de la possibilité d'en donner.** L'aspect structural vient influencer la rétention des épisodes qui ne bénéficie pas d'un bon traitement morphosyntaxique (indices temporo-spatiaux), le rappel du récit peut difficilement être clair et efficace.

Toutes ces épreuves permettent donc de cerner les différents profils des enfants dysphasiques. En accord avec la littérature, **il semble que les enfants dysphasiques soient limités dans leurs interactions verbales et ne choisissent pas toujours le contenu, la forme et la fonction adéquats des mots.** La limite de leurs performances pragmatiques est peut-être due à une mauvaise maîtrise du code structural de la langue. Cependant, les enfants manifestent également un manque d'efficacité dans l'élaboration de l'information du message, ils ne vont pas à l'essentiel.

Seul le versant productif semble atteint dans notre population d'enfants dysphasiques. En effet, ils n'ont pas une moins bonne compréhension des actes de langage que leurs pairs sans trouble.

A la lumière de ces observations, **nous ne pouvons pas conclure sur la présence d'un trouble fonctionnel primaire chez les enfants dysphasiques de notre échantillon, ou sur un trouble structural qui influencerait l'utilisation fonctionnelle du langage et l'investissement conversationnel de l'enfant.**

Les 4 épreuves de cette étude semblent adaptées pour tester les compétences pragmatiques et discursives chez les enfants dysphasiques puisqu'elles nous ont permis de nous focaliser sur les capacités fonctionnelles en tant que telles (dissociation avec les performances de type structural).

Ces épreuves ne sont que des ébauches de recherches sur un sujet encore peu connu et constituent donc une base qu'il conviendrait d'étayer notamment en prenant en considération un échantillon plus important. Cela permettrait de préciser et de confirmer nos hypothèses en augmentant la puissance des tests statistiques effectués. A partir des différents résultats obtenus, **nous pourrions envisager de retirer certains items à tester dans chaque épreuve (échec massif sur un item pour l'ensemble des sujets de l'échantillon) et constituer par la suite une version abrégée des épreuves.**

Il serait également très intéressant de faire passer ces 4 épreuves à une large population d'enfants dysphasiques **pour rendre compte d'un profil de performances différent pour chaque sous-type de dysphasie. Ainsi, à partir de ces profils, nous pourrions élaborer des prises en charges adaptées et efficaces.**

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette étude était **d'évaluer globalement les performances pragmatiques d'enfants en âge scolaire**, au moyen de 4 épreuves spécifiques et d'émettre des hypothèses à partir des résultats obtenus sur **les aptitudes pragmatiques d'enfants dysphasiques phonologico et lexico – syntaxiques**.

La première partie de notre travail a consisté en **l'élaboration d'un outil pour le recueil des données pragmatiques**. Les 4 épreuves de l'outil en question illustrent **4 types de discours** : le dialogue injonctif, la description (communication référentielle), le dialogue (jeu symbolique) et le récit.

Ensuite, nous avons mis au point **une grille** d'étude des habiletés conversationnelles, des présuppositions et des actes de langage.

La deuxième partie de notre travail a permis de mettre en place un groupe expérimental (enfants dysphasiques) et un groupe contrôle (enfants normaux). Afin de s'assurer de **l'homogénéité des performances linguistiques structurales du groupe expérimental, nous lui avons fait passer des prétests** avec la batterie Isadyle.

Une fois les deux groupes constitués, nous avons pu procéder **à la prise de données à partir de l'outil d'évaluation des performances pragmatiques**. Les dialogues produits par chaque enfant sont retranscrits et analysés. Nous avons pu ainsi regrouper **les observations de manière à dégager certaines tendances**.

La comparaison entre les deux groupes montre que **les enfants dysphasiques traitent moins bien les présuppositions et que les habiletés conversationnelles sont moins efficaces que celles des enfants normaux**. Par contre, **la compréhension des actes de langage indirects n'est pas significativement différente** entre les deux groupes.

Au terme de notre étude, nous pouvons penser que les **performances structurales influenceraient les performances pragmatiques**. En effet, les enfants dysphasiques de notre échantillon semblent présenter, en plus de leurs lacunes linguistiques, des difficultés dans l'utilisation fonctionnelle du langage. Ici, le profil sémiologique des enfants dysphasiques

devrait être remanié puisque **cette étude introduit un autre aspect dans le tableau clinique de la pathologie, à savoir la limite dans l'utilisation fonctionnelle du langage**. Les enfants dysphasiques auraient également quelques **difficultés à se représenter des éléments abstraits dans le contexte extralinguistique**.

Bien sûr, il est de bon ton **de nuancer ces remarques en insistant sur le fait que notre échantillon d'enfants dysphasiques est relativement réduit** et ne peut que nous encourager à élargir l'étude sur un nombre d'enfants plus conséquent.

Dans l'avenir, il serait intéressant que **l'outil d'évaluation élaboré soit appliqué dans le cadre de diverses pathologies susceptibles d'être accompagnées de troubles pragmatiques importants** (dysphasie sémantico-pragmatique, autisme, déficience mentale). Ainsi, nous pourrions voir si les tendances pragmatiques générales de ces populations sont similaires à celles observées au cours de notre étude.

BIBLIOGRAPHIE

Les références suivantes sont mentionnées dans le mémoire

Adam, J.M. et Bishop, D.V.M (1989), de Weck, G., Rosat M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Ajuriaguerra, J. (1974), in de Weck, G., Rosat M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Austin, J.L. (1962), in Hupet, M. (1990). Pragmatique et pathologie du langage, in Linguistique et neuropsycholinguistique tendances actuelles Nespoulos J.L. et Leclercq M., Société de neuropsychologie de langue française, Paris, p 83-97.

Baron Cohen, S. (1998). La cécité mentale. Presses Universitaires grenoble.

Bates, E. et Mc Whinney, B. (1979,1982, 1989), in de Weck, G., (1996). Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé

Beeman, M. (1993), in Ingerith, M. and Skye, M. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorder, Brain and language 85, p 451- 466

Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Psychologie d'aujourd'hui.

Bishop, D.V.M. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspect of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting, developmental medicine and child neurology, 43: 809-818

Blank M., Gessner, M. et Esposito, A. (1979), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Brinton, B. et al. (1988), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Brin F., Courrier, C., Lederle, E., Masy, V. (1997). Dictionnaire d'Orthophonie, Ortho édition.

Bruner, J.S. (1987), in Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Psychologie d'aujourd'hui

Chevrié-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.T., Fournier S. (1988), Batterie d'évaluation psycholinguistique (/BEPL/ Matériel, Manuel, Feuilles de notation), Paris, Editions du centre de psychologie appliquées (ECPA).

Conti-Ramsden, G. et Gunn, M. (1986), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

De Weck, G. (sous presse). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. Enfance

De Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

De Weck, G., (1996). Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Donahue, M. Et al. (1980), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Donahue, M. (1987), in de Weck, G., (1996). Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, E. (1990). Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Le linguiste, Presses Universitaires de France.

Frith, U. (1989), in Baron Cohen, S. (1998). La cécité mentale. Presses Universitaires grenoble.

Fujiki, M. et al. (1990), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire, Masson.

Greenfield, S. (1980), in Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Psychologie d'aujourd'hui

Grice, P. H. (1975, 1979), in Trognon, A. et Ghiglione, R. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.

Halliday, M.A.K. (1972), François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, E. (1990). Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Le linguiste, Presses Universitaires de France.

Hilton, L. (1990), identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non psychométriques, *Glossa*.

Hobson, J. (1993), in Ingerith, M. and Skye, M.(2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorder, *Brain and language* 85, p 451- 466.

Hupet, M. (1996), Trouble de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? , in de Weck, G., (1996). *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Hupet, M. (1990). Pragmatique et pathologie du langage, in *Linguistique et neuropsycholinguistique tendances actuelles* Nespoulos J.L. et Leclercq M., Société de neuropsychologie de langue française, Paris, p 83-97.

Ingerith, M. and Skye, M.(2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorder, *Brain and language* 85, p 451- 466.

Kirchner, D.and Prutting, C.(1982). Applied pragmatics, in Gallagher T., Prutting C.. *Pragmatic assessment and intervention issues in language*, San diego, California, College-Hill Press, Inc.

Liles, B.Z. (1987), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Masson.

Mazeau, M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques et syndrome frontal*. Masson

McTear, M.F., Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in Children*. Studies in disorders of communication.

Merrit, D.D. et liles, B.Z. (1989), in de Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Masson.

Piérart B., Comblain A., Grégoire J., Mousty PH., Noël M.P. (1997), *Isadyle, Instrument pour le screening et l'approfondissement de l'examen des dysfonctionnements du langage chez les enfants, version expérimentale*.

Prutting, C.A. (1982). Pragmatic as social competence. *Journal of speech and hearing disorders*, volume 47, p 123-134.

Rapin, I. et Allen, D.A. (1983), Trouble du développement du langage : considérations nosologiques, de Weck, G., (1996). Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
Rice, M. et al. (1991), in de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Searle, J.R. and Vanderveken, D. (1992), in Trognon A. et Ghiglione R. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.

Sperber, D. et Wilson, D. (1986). Relevance. Communication and cognition.

Trognon, A. et Ghiglione, R. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.

Vanderveken, D. (1998), in Trognon A. et Ghiglione R. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Presses Universitaires de Grenoble.

Vygotsky, L.S. (1981), in François F., Hudelot C., Sabeau-Jouannet E. (1990). Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Le linguiste, Presses Universitaires de France.

Les ouvrages ci-dessous ne sont pas mentionnés dans le corps du texte mais ils ont permis une réflexion tout au long du travail

Adams, C. (2002). Practitioner Review : The assessment of language pragmatics, Journal of child psychology and psychiatry 43 :8, p 973-987.

Bursztejn, C. And Gras-Vincendon A. (2001). La « théorie de l'esprit » : un modèle de développement de l'intersubjectivité ? , neuropsychiatrie de l'enfant adolescent, 49, p 35-41.

Denhière, G. (1984), Il était une fois..., Presses universitaires de Lille

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques, Langages, 140, 38-67.

De Weck, G. (1998). Stratégie d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? , TRANEL, 29, 13-28.

De Weck, G. (1997). Modes de participation des enfants dysphasiques à différents genres de dialogues. Confrontations Orthophoniques, 1,69-87.

De Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 25-44.

De Weck, G., Rosat, M.-C. et von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.

De Weck, G. (1989). L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative. *TRANEL*, 15, 275-292.

Ehrlich, S. and Florin, A. (1981). Niveaux de Compréhension et Production d'un récit par les enfants de 3 à 11 ans. Editions du CNRS.

Froma, P. Roth and Spekman, N.J. (1984). Assessing the pragmatic Abilities of Children: part 1. Organizational Framework and Assessment Parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.

Gombert, J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Presses Universitaires de France. *Psychologie d'Aujourd'hui*, p 123 à 195.

Grize, J.B. (1996). Logique naturelle et communications. Presse Universitaire de France.

Howell, D.C. (1998). Méthodes statistiques en Sciences Humaines, De Boeck Université, Chapitres 7 et 18.

Leinonen, E., Letts C. and Smith B.R. (2000). Children pragmatic communication difficulties. Whurr Publishers London and Philadelphia.

Marro Clément, P. (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution : analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement. *Verbum*, XXI, 2, 175-189.

Mc Tear M. (1985). Children's conversation. Basil Blackwell.

Martin, C., von Ins, S. et de Weck, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. *TRANEL*, 22, p 121-155.

Monfort, M. et Juarez Sanchez A. (1996). L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Ortho Edition.

Moreau, M.L. et Richelle, M. (1981). L'acquisition du langage. Mardaga

Norbury, C.F. and Bishop, D.M.V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, n°3, p 287- 313.

Ochs, E. and Schieffelin, B.B. (1979). *Developmental pragmatics*. Academic press, inc.

Uzé, J. et Stonehouse, S. (1996). L'activité de récit chez l'enfant dysphasique. *A.N.A.E*, 39-40, p 127-131.