



HAL
open science

“ Tous en scène ” : un matériel ludique en vue de la rééducation des troubles de la pragmatique chez l’enfant

Laurène Lacuisse

► To cite this version:

Laurène Lacuisse. “ Tous en scène ” : un matériel ludique en vue de la rééducation des troubles de la pragmatique chez l’enfant. Médecine humaine et pathologie. 2012. hal-01871566

HAL Id: hal-01871566

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01871566v1>

Submitted on 11 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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

Ecole d'orthophonie de LORRAINE

Directrice : Professeur C. PARIETTI

« Tous en scène » :
**Un matériel ludique en vue de la rééducation
des troubles de la pragmatique chez l'enfant**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Laurène LACUISSE

Le 26 juin 2012

Jury :

Président: Monsieur le Professeur Daniel SIBERTIN-BLANC, pédopsychiatre

Directrice : Madame Claire-Lise CLAUDON, orthophoniste

Assesseur : Madame le docteur Véronique SIBIRIL, pédopsychiatre

Ecole d'orthophonie de LORRAINE

Directrice : Professeur C. PARIETTI

« Tous en scène » :
**Un matériel ludique en vue de la rééducation
des troubles de la pragmatique chez l'enfant**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Laurène LACUISSE

Le 26 juin 2012

Jury :

Président: Monsieur le Professeur Daniel SIBERTIN-BLANC, pédopsychiatre

Directrice : Madame Claire-Lise CLAUDON, orthophoniste

Assesseur : Madame le docteur Véronique SIBIRIL, pédopsychiatre

Mes sincères remerciements

A Monsieur le Professeur Sibertin-Blanc,

Pour m'avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de ce jury.
Pour la confiance qu'il m'a accordée.

A Madame Claudon,

Pour son intérêt, son écoute et sa confiance tout au long de cette année.
Pour les conseils prodigués.

A Madame le Docteur Sibiril,

Pour l'enthousiasme et l'intérêt qu'elle a porté à mon travail.
Pour son aide précieuse lors de mon expérimentation.

A toutes les orthophonistes,

Qui ont accepté avec engouement de tester le matériel élaboré.
Merci pour leurs retours positifs et leurs conseils judicieux.

A tous les enfants,

Pour leur participation, leurs réactions spontanées, leurs sourires et regards malicieux.

Remerciements tout particuliers

A mes amis,

Pour avoir participé avec sourire à l'élaboration du jeu.

Pour vos encouragements et votre amitié qui dure depuis tant d'années.

A mes amies et futures collègues,

Pour ces quatre belles années.

A ma famille,

Pour sa présence, son soutien et son amour.

A mes parents, mon frère,

Pour leurs riches idées et leur relecture.

Pour leurs encouragements et leur soutien.

Pour tous ces moments de joie partagés.

Merci de croire en moi et de m'aider à réaliser mes rêves.

A mon papi,

Qui veille sur moi et doit être fier de là-haut.

A Pierre,

Pour son aide si précieuse.

Pour son soutien indéfectible,

Ses paroles réconfortantes

Et son amour...

Table des matières

INTRODUCTION	10
PREMIERE PARTIE : APPORTS THEORIQUES	12
1. LA PRAGMATIQUE	12
1.1. Origine et définition de la pragmatique	12
1.2. Les caractéristiques de la pragmatique	13
1.2.1. Intentionnalité et but de la communication	13
1.2.2. La régie de l'échange	15
1.2.3. L'adaptation	17
1.2.4. L'organisation de l'information	19
1.3. Le développement des habilités pragmatiques chez l'enfant	20
1.3.1. Le développement fonctionnel	21
1.3.2. Le développement de la conversation	21
1.3.3. Les stratégies de réparation	21
1.3.4. La communication référentielle	22
1.3.5. L'acquisition des termes mentalistes	22
1.3.6. L'adaptation au contexte social	22
2. LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE CHEZ L'ENFANT	23
2.1. La classification des troubles de la pragmatique	23
2.1.1. Troubles primaires et troubles secondaires	24
2.1.2. La sévérité des troubles	25
2.1.3. Les syndromes pragmatiques	26
2.2. Les caractéristiques des troubles de la pratique selon Monfort	29
2.2.1. Versant réceptif	29
2.2.2. Versant expressif	30
2.3. L'évaluation des troubles de la pragmatique	32
2.3.1. Les difficultés de l'évaluation pragmatique	32
2.3.2. Les outils de l'évaluation de la pragmatique du langage	32
2.3.3. Children's Communication Check-list	34

3. LA REEDUCATION DES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE EN ORTHOPHONIE	35
3.1. Les objectifs de la prise en charge des troubles de la pragmatique	36
3.1.1. Les fonctions du langage selon Jakobson (1963)	36
3.1.2. L'alternance des tours de parole	36
3.1.3. La régie de l'échange	37
3.1.4. L'adaptation à l'interlocuteur et au contexte	37
3.1.5. L'organisation de l'information	37
3.2. Exemples d'activités pour la rééducation des troubles de la pragmatique	38
3.2.1. Les activités pour développer les actes de langage	38
3.2.2. Les activités dans le but de développement le tour de rôle	38
3.2.3. Les activités visant à développer la régie de l'échange	39
3.2.4. Les activités pour travailler l'adaptation	39
3.2.5. Les activités travaillant l'organisation de l'information	40
3.3. Une proposition d'outil visant la rééducation des troubles pragmatiques : le jeu « Tous en scène »	40
3.3.1. Les émotions	40
3.3.2. L'expression, l'adaptation à l'autre	41
3.3.3. La compréhension verbale et non-verbale	43
3.3.4. Le jeu, l'imagination	45

DEUXIEME PARTIE: METHODOLOGIE **47**

1. OUTILS	47
1.1. La Children's Communication Checklist	47
1.2. Le jeu « Tous en scène »	48
1.2.1. Matériel	48
1.2.2. Règles du jeu	48
1.2.3. Contenu du jeu	48
1.3. Les grilles d'observation	53
1.4. Le questionnaire	54
2. DEMARCHE EXPERIMENTALE	55
3. POPULATION	56
3.1. Population témoin	56
3.2. Population présentant des troubles de la pragmatique	56

3.3. Orthophonistes	57
4. HYPOTHESES DE TRAVAIL	57
5. TRAITEMENT DES DONNEES	57
6. PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES	58
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES	59
1. FLEXIBILITE ET ADAPTABILITE DU JEU « TOUS EN SCENE »	59
1.1. La durée de la partie est-elle adaptée à une séance d’orthophonie ?	59
1.2. Ce jeu est-il facile d’utilisation ?	59
1.3. Ce jeu est-il adapté aux besoins du patient ?	60
1.4. Ce matériel est-il adapté à différents types de rééducation ?	60
1.5. Le matériel est-il adapté à la tranche d’âge visée (5-12 ans) ?	61
2. FORME DU JEU	62
2.1. Les dessins et les photos sont-ils compréhensibles ?	62
2.2. Les dessins sont-ils attrayants ? Les photos sont-elles attrayantes ? (Population suivie)	63
2.3. Les consignes sont-elles claires ?	63
2.4. Le vocabulaire est-il clair ?	64
2.5. Les niveaux de difficulté sont-ils adaptés ?	64
2.6. Le matériel et le plateau de jeu sont-ils attrayants ? (Population suivie)	64
3. DIFFICULTE DU JEU POUR LA POPULATION TEMOIN EN FONCTION DE L’AGE	65
3.1. Les émotions	65
3.2. L’expression, l’adaptation à l’autre	67
3.3. La compréhension verbale et non-verbale	68
3.4. Le jeu, l’imagination	70

4. DIFFICULTE DU JEU POUR LA POPULATION SUIVIE	71
4.1. Les émotions	71
4.2. L'expression, l'adaptation à l'autre	73
4.3. La compréhension verbale et non-verbale	74
4.4. Le jeu, l'imagination	75
5. LE QUESTIONNAIRE	76
5.1. L'outil créé répond-il à un manque de matériel orthophonique dans le domaine de la pragmatique ?	76
5.2. L'outil élaboré cerne-t-il les difficultés des enfants présentant des troubles de la pragmatique et permet-il de les travailler de façon fonctionnelle ?	76
5.3. Remarques des orthophonistes	77
5.4. Suggestions des orthophonistes	77
5.5. Plaisir d'utilisation du jeu pour les orthophonistes, la population suivie et la population témoin	78
QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION	79
1. VALIDATION DES HYPOTHESES	79
2. RETOUR SUR LE TRAVAIL EFFECTUE	80
2.1. A propos de la théorie	80
2.2. Les outils utilisés	81
2.3. La démarche expérimentale	82
3. PERSPECTIVES	82
CONCLUSION	83
REPERES BIBLIOGRAPHIQUES	84
ANNEXES	87

Introduction

Au cours du XXème siècle, les sciences du langage ont ouvert leur porte sur un domaine très vaste aux frontières floues, celui de la communication. La pragmatique est une étude qui s'intéresse au langage en situation de communication, elle est définie par Bates (1976) comme « l'usage social du langage ». La prise en considération de la dimension pragmatique se structure donc autour de cette idée d'utilisation du langage pour communiquer. Elle nécessite une situation d'interaction et demande une analyse en ce qui concerne les comportements. Cette analyse se fait selon les axes de l'intentionnalité, de la régulation de l'échange, de l'adaptation et de l'organisation de l'information.

Les habiletés pragmatiques se développent dès le plus jeune âge, elles évoluent progressivement tout au long de la vie d'un sujet en fonction de ses expériences. Certains enfants ont des difficultés au niveau de ces habiletés, lorsque ces difficultés sont majeures, on parle de trouble de la pragmatique du langage. Ce trouble réciproque se caractérise par une inefficacité communicative, l'enfant a du mal à comprendre et à se faire comprendre et son interlocuteur a du mal à adapter sa réponse. Cela peut par exemple se traduire par des difficultés de gestion des tours de parole, des difficultés à initier, maintenir et clôturer des thèmes de conversation ou bien encore par des pannes conversationnelles (absence de formulation de demande ou de requête de clarification). La communication avec un interlocuteur est donc rendue difficile. Ces troubles de la pragmatique peuvent se retrouver dans le cadre d'un trouble envahissant du développement, de l'autisme, d'une dysphasie, d'une surdité ou d'un trouble du langage oral.

Les Recommandations pour la Pratique Clinique (concernant l'Orthophonie dans les Troubles Spécifiques du Développement du langage Oral chez l'enfant) explicitent le rôle de l'orthophoniste dans l'évaluation et la prise en charge des troubles de la pragmatique du langage. La pragmatique s'inscrit donc dans les champs de compétences de l'orthophoniste.

Or, actuellement peu de matériels sont à disposition de l'orthophoniste pour rééduquer le vaste champ des troubles de la pragmatique. Il existe de nombreuses propositions d'activités mais peu de supports permettent de balayer l'ensemble des habiletés pragmatiques.

Ce constat nous a conduit à élaborer un matériel ludique en vue de la rééducation orthophonique des troubles de la pragmatique du langage de l'enfant. Ce matériel a pour objectif d'améliorer l'utilisation du langage en situation de communication chez des enfants âgés de 5 à 12 ans. Le jeu étant un support attrayant, nous avons décidé de l'utiliser pour aborder les grands axes de la pragmatique dans lesquels les enfants rencontrent des difficultés au niveau de leurs interactions, à savoir : les émotions, l'expression/l'adaptation à l'autre, la compréhension verbale et non verbale et le jeu/l'imagination.

L'objectif de ce mémoire est d'élaborer et d'objectiver ce matériel afin de voir s'il est pertinent et adapté à la rééducation des troubles de la pragmatique de l'enfant âgé de 5 à 12 ans.

La finalité de ce travail est d'améliorer l'outil créé afin d'obtenir un matériel ludique qui soit complet, pertinent, flexible et adaptable et qui ait sa place dans la prise en charge des enfants présentant des troubles de la pragmatique, quelle que soit l'origine de ces derniers.

Pour cela, une population hétérogène d'enfants a été sélectionnée. Nous avons également fait appel à plusieurs orthophonistes afin d'obtenir l'évaluation la plus objective possible.

Dans un premier temps, dans la partie théorique, nous décrirons la pragmatique et ses caractéristiques ainsi que le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant. Puis nous nous intéresserons aux troubles de la pragmatique et à leur évaluation. Enfin, nous aborderons la prise en charge orthophonique de ces troubles et présenterons le matériel « Tous en scène » que nous avons élaboré grâce aux apports théoriques.

Dans un second temps, nous vous proposerons notre méthodologie ainsi que les résultats obtenus et analysés afin de répondre à notre problématique. Enfin, la discussion nous permettra de revenir sur certains points de notre démarche et de faire une critique positive et négative de l'ensemble de notre travail.

Première partie : Apports théoriques

1. LA PRAGMATIQUE

Le langage se compose d'éléments complexes qui permettent l'efficacité de la communication. Ces éléments sont la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe et la pragmatique.

1.1. Origine et définition de la pragmatique

La pragmatique est le domaine le moins connu du langage. C'est également le domaine étudié le plus tardivement par la linguistique et la psychologie.

Historiquement, la pragmatique s'inscrit dans le champ de la sémantique et de la linguistique. Elle utilise le paradigme de la signification de la sémantique et intègre l'intentionnalité. Elle souligne l'importance de la situation communicationnelle : contexte, interlocuteurs, codes (Duchêne, 2005).

Différents courants ont ouvert la voie de la pragmatique. Morris (1938, 1946, 1955) a défini la pragmatique comme étant une partie de la sémiotique qui s'intéresse à l'origine, à l'usage et aux effets des signes dans les comportements où ils apparaissent. Il s'est d'abord intéressé à la relation des signes aux utilisateurs. Selon lui, la pragmatique se limite aux expressions tirant leur signification de la situation de communication.

Plus tard, le philosophe anglo-saxon Austin (1962), considéré aujourd'hui comme le pionnier de la pragmatique, et le philosophe Searle (1969) se sont penchés sur la tradition de Morris et ont développé un nouveau courant avec leur théorie des actes de langage (Bernicot, 1992).

A partir de là, les sciences du langage n'ont pu évoluer qu'avec cette nouvelle discipline appelée pragmatique.

Actuellement, les concepts, les définitions et les classifications des habiletés pragmatiques et de ses troubles restent flous.

La pragmatique a été définie par Bates (1976) comme « l'usage du langage dans un contexte social » et par Gleason (1985) comme « l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi » (Monfort, 2005b). Elle étudie donc ce qui se passe quand on utilise le langage pour communiquer.

D'après le dictionnaire d'orthophonie, « On définit la pragmatique comme une étude scientifique émanant de la philosophie, de la sociologie et de la linguistique. Elle s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer, c'est-à-dire que d'une part elle tente de décrire l'ensemble des paramètres linguistiques et extralinguistiques qui influent sur les phénomènes de l'énonciation, qui modifient la façon dont l'énoncé est transmis, et d'autre part, elle étudie dans quelle mesure ces paramètres interviennent. Elle s'attache à percevoir ce que l'énoncé exprime ou évoque et ce que fait le locuteur en l'énonçant » (Brin et al, 2004).

1.2. Les caractéristiques de la pragmatique

La pragmatique est l'étude du langage en situation de communication. Elle suppose une interaction et une analyse des comportements. L'analyse peut se faire selon quatre axes : l'intentionnalité, la régulation de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information (Coquet, 2005a).

1.2.1. Intentionnalité et but de la communication

- Les actes de langage

Les actes de langage sont introduits par Austin et Searle. Ils distinguent différents actes :

- L'acte locutoire concerne ce qui est dit. C'est un acte d'énonciation qui concerne la production de morphèmes, de mots et de phrases. C'est aussi un acte propositionnel qui utilise les marqueurs.
- L'acte illocutoire est un acte dit social. Le locuteur le pose de manière intentionnelle. On le retrouve dans des énoncés contenant des verbes tels que « remarquer », « ordonner », « informer ».
- L'acte perlocutoire est l'acte intentionnel ou non, cherchant à produire un effet sur l'interlocuteur.

Les actes de langage peuvent également être qualifiés de directs quand ils désignent ce qui est dit littéralement ou d'indirects lorsqu'ils servent à communiquer plus que la production verbale littérale (appui sur le savoir partagé et sur les inférences).

- Les fonctions du langage

Les fonctions du langage correspondent au type d'effet que l'on peut produire au travers d'un acte de langage. Jakobson (1963), Halliday (1975) et Dore (1975) ont décrit les différentes fonctions du langage (Coquet, 2004):

- Jakobson a décrit 6 fonctions du langage :

- La fonction référentielle : message centré sur le référent pouvant être verbalisé.
- La fonction expressive : message centré sur l'émetteur. L'émetteur est impliqué dans ce qu'il dit.
- La fonction incitative : message centré sur l'interlocuteur.
- La fonction poétique : message centré sur lui-même avec recherche de la meilleure forme esthétique.
- La fonction phatique : message centré sur l'établissement, le maintien et l'interruption du contact ainsi que sur la réparation des bris de communication.
- La fonction métalinguistique : message centré sur le code.

- Halliday a décrit 7 fonctions du langage observable chez l'enfant après 3 ans :

- La fonction heuristique reflète l'intérêt du locuteur pour ce qui l'entoure. Ainsi, il va poser des questions, réfléchir à voix haute.
- La fonction régulatoire permet d'utiliser le langage pour que l'interlocuteur agisse en retour : donner un ordre (« écoute-moi ! »), demander une action (« peux-tu me servir de l'eau ? »).
- La fonction informative permet de donner une information : répondre à une question, identifier, expliquer, indiquer la fin d'une action...

- La fonction personnelle concerne par exemple l'expression des sentiments, des opinions : exprimer ses goûts, donner son avis, exprimer son accord ou son désaccord.
 - La fonction instrumentale a pour but de demander quelque chose à des fins personnelles : « je veux »
 - La fonction phatique permet d'entrer en contact avec l'autre. Elle correspond aux normes sociales : saluer
 - La fonction ludique s'intéresse à l'utilisation du langage dans un but ludique : jeu du faire-semblant, jouer le rôle d'un personnage...
- Dore définit 9 actes de parole primitifs réalisés par un mot unique ou par des moyens para-verbaux. Ils sont observables chez l'enfant de 6 à 36 mois :
- L'étiquetage : l'enfant regarde dans telle direction, il pointe du doigt, nomme et utilise « ça » et « là ».
 - La répétition : l'enfant imite l'adulte et répète ce qu'il dit.
 - La réponse : l'enfant répond en souriant, en vocalisant en alternance.
 - La demande d'action : l'enfant utilise le geste en regardant l'adulte pour obtenir quelque chose (pointage proto-impératif).
 - La demande de renseignement : l'enfant regarde l'objet, pointe dans telle direction, pose la question « c'est quoi ? ». Il attend une réponse de l'adulte.
 - L'appel : l'enfant appelle quelqu'un ou attire l'attention sur lui.
 - La salutation : l'enfant salue, offre un objet ou participe à une routine sociale.
 - La protestation : l'enfant manifeste son mécontentement en refusant, rejetant.
 - L'exercice : l'enfant joue avec sa voix, les sons et les mots.

1.2.2. La régie de l'échange

La régie de l'échange est liée au contact visuel, à l'appétence à la communication et à la conscience du droit à la parole.

- Le tour de parole

Selon Sacks et al (1974), les échanges entre deux interlocuteurs doivent être régis par des règles d’alternance du tour de parole et par des indications de réglage de l’alternance des tours de parole. Cette régulation du discours est naturellement faite à la fin du tour de parole du locuteur par le contact visuel, les gestes et les indications vocales (prosodie) ou phatiques (embrayeurs de conversation). Le locuteur peut également indiquer la fin de son tour de parole en interpellant son interlocuteur (remarque ou question).

Quant à lui, l’interlocuteur, à travers ses regards, ses gestes et ses productions, confirme le locuteur dans sa place ou le conteste dans le but de prendre son tour de parole (Coquet, 2005a).

- Les règles conversationnelles

Il est important de distinguer les routines conversationnelles (concernant l’interaction) et les thèmes de la conversation (concernant le contenu).

Les routines conversationnelles concernent les stratégies mises en œuvre pour initier un échange, le maintenir et le clore. Elles concernent également les capacités à réparer les bris de communication.

Les thèmes de la conversation s’intéressent aux compétences à lancer un thème de conversation, à le maintenir, à le clore et à passer d’un thème à l’autre (Coquet, 2004).

- Les stratégies de retour

Les stratégies de retour (feed-back) sont les stratégies utilisées par l’interlocuteur pour indiquer qu’il n’a pas compris. Ses stratégies peuvent être non verbales (mimiques, gestes, regard) ou verbales (demande d’informations, de clarification, de reformulation). Le locuteur doit prendre en compte ces informations pour réajuster ses productions et réparer les bris de communication (Coquet, 2004).

- La théorie de l’esprit

La régie de l’échange est tributaire d’une « théorie de l’esprit » (Coquet, 2008).

Très tôt, l’enfant s’intéresse à l’expression des sentiments et des émotions. Il est par exemple réceptif au timbre de la voix et aux mimiques de sa mère. Grâce au partage de

moments émotionnels avec elle, des comportements de communication non verbaux vont se mettre en place.

Selon Hobson (1995), aux alentours d'un an, l'enfant est en « capacité de percevoir et de répondre aux orientations affectives de personnes de l'entourage par rapport aux choses et aux événements du milieu ». Vers 13 mois, l'enfant utilise son premier geste de désignation, il pointe du doigt un objet qu'il désire. L'objet pointé est un signe qui permet de partager le monde mental des parents.

Entre 12 et 18 mois, l'enfant développe une conception de lui-même et de l'autre. Il prend conscience qu'il a ses propres pensées qui sont inconnues des autres mais qu'il peut partager. Il prend également conscience que l'autre agit en fonction de ses états mentaux, qu'il possède ses propres intentions, motivations et croyances. D'après Trevarthen (1982) et Baron-Cohen et al (1985), l'enfant développe ce qu'on appelle « la théorie de l'esprit » (Coquet, 2005a).

D'après le dictionnaire d'orthophonie, « chez l'enfant, la théorie de l'esprit recouvre la compréhension de l'esprit dans le sens où l'esprit génère des représentations qui ne sont pas des reproductions du réel mais des produits de l'activité mentale, c'est-à-dire que selon cette théorie l'enfant peut concevoir qu'un même objet peut être représenté de manières différentes par des personnes différentes en fonction des représentations que les personnes se font de cet objet » (Brin et al, 2004).

1.2.3. L'adaptation

L'adaptation au contexte, à l'interlocuteur et la communication non-verbale ont été décrites par Coquet (2005a).

- L'adaptation au contexte

En 1985, quatre types de contexte ont été définis par Armengaud :

- Le contexte circonstanciel/référentiel correspond aux aspects existant dans le monde réel environnant tel que le lieu, le moment, le contexte physique, les objets présents ou absents.
- Le contexte situationnel concerne les indices sociaux et culturels. Cela implique un choix au niveau du registre du langage (entretien professionnel, appel téléphonique entre amis...)

- Le contexte interactionnel se compose des enchaînements des Actes de langage au cours de l'échange.
- Le contexte présuppositionnel se constitue des croyances, des présuppositions, des intentions et des attentes des interlocuteurs dans la conversation.
 - L'adaptation à l'interlocuteur

Au moins deux partenaires animent une conversation. Ces partenaires sont chacun leur tour locuteur puis interlocuteur. Chacun des partenaires a des caractéristiques qui lui sont propres :

- Son âge : les règles sociales sont différentes selon l'âge (vouvoiement, tutoiement) ;
- Son sexe : le comportement interactionnel est différent selon que l'on parle à un homme ou une femme (exemple : les centres d'intérêts) ;
- Son statut social (relation hiérarchique) ;
- Ses connaissances, ses croyances ainsi que ces suppositions ;
- Son état psychologique : humeur, émotions, disponibilité ;
- Son degré de familiarité avec le partenaire de l'échange ;
- Sa disposition affective envers ce partenaire (sympathie, antipathie) ;
- Le savoir que partagent les deux interlocuteurs (même vécu, même expérience, connaissance commune de la situation) ;

Les interlocuteurs vont donc adapter leurs échanges verbaux en fonction de ces caractéristiques. La situation d'interaction dépend également d'autres contraintes telles que l'utilisation d'une même langue et l'assurance de la réception du message du destinataire (disposition spatiale, attention et écoute, intégrité sensorielle).

- La communication non-verbale

Certains signes non linguistiques possèdent également une valeur communicative. On parle alors de communication non verbale. Parmi ces signes, on distingue :

- Les expressions faciales et les mimiques traduisant des aspects émotionnels,

- Le regard indiquant les dispositions affectives de l'interlocuteur et permettant de réguler l'échange,
- Les gestes possédant des valeurs référentielles et expressives,
- Les postures renseignant sur l'accueil ou le rejet de la personne,
- La proxémique traduisant les rapports spatiaux entre les partenaires de l'échange,
- Les comportements para-verbaux qui accompagnent, renforcent ou contredisent les messages verbaux.

En 1984, Brossard et Cosnier décrivent deux fonctions de la communication non-verbale :

- La fonction contextuelle comportant des éléments constants ou peu variables dans le temps tels que le timbre de la voix, l'aspect du visage ou encore les habits.
- La fonction co-textuelle comprenant des éléments mimo-gestuels variables dans le temps tels que les mimiques, les regards ou les gestes.

1.2.4. L'organisation de l'information

Dans le discours, des stratégies d'organisation de l'information sont nécessaires pour obtenir une transmission du message fonctionnelle.

- Les règles de coopération selon Grice

En 1975, Grice énonce le principe de coopération des règles conversationnelles, aussi appelées *maximes*. Ces règles doivent être respectées pour permettre un acte de communication efficace. Quatre règles ont été énoncées (Coquet, 2005a) :

- La règle de quantité : les informations apportées au discours doivent être suffisamment riches sans être excessives ni redondantes. Elles doivent permettre la bonne évolution de l'échange.
- La règle de qualité : les informations apportées doivent être supposées vraies. En cas de méconnaissance de la vérité, le locuteur doit utiliser des modalisateurs (il paraît, j'ai entendu dire que...).

- La règle de relation/ pertinence : les informations doivent être en relation avec le contexte et avec ce qui a été dit. Il faut être ajusté à la situation de communication (maintenir le sujet, répondre de façon appropriée, demander des clarifications)
 - La règle de manière : l'information doit être donnée de manière claire et facile à suivre. Pour cela, le discours doit être structuré, l'intonation adaptée et le contact oculaire présent.
- Cohérence et cohésion du discours

Le traitement des Actes de langage et le traitement des informations conceptuelles de schémas ou de scripts activés en fonction d'une situation donnée assurent la cohérence du discours. Des règles sont censées être respectées pour obtenir cette cohérence du discours. Il s'agit de la règle de non-contradiction (domaine de la logique, il ne faut pas dire tout est son contraire), de la règle de la répétition (reprise dans le discours d'éléments déjà émis à l'aide d'anaphore par exemple), de la règle de relation (de cause à effet) et de la règle de progression (ajout d'informations nouvelles et progressives dans le discours).

La cohésion du discours est assurée par des éléments lexicaux. Les capacités référentielles, la maîtrise et la manipulation des champs lexicaux (synonymes, mots polysémiques, homonymes, antonymes, métaphores, sens figuré) sont concernés. Cette cohésion est également assurée par des éléments morphosyntaxiques. Cela signifie qu'il faut avoir des capacités d'inférence en compréhension et des capacités anaphoriques et cataphoriques (comme par exemple l'emploi de connecteurs logiques et spatio-temporels) en expression. Enfin, elle est assurée par des éléments non verbaux tels que la posture, les mimiques, les gestes et la prosodie (Coquet, 2005a).

1.3. Le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant

En comparaison avec d'autres domaines du langage, les habiletés pragmatiques se développent sur de nombreuses années, elles s'acquièrent jusqu'à l'âge adulte. Elles se construisent de manière progressive et évoluent en fonction des expériences des individus. Mais, elles se fondent sur des précurseurs précoces. En effet, une partie de la pragmatique se développe avant même l'acquisition du langage oral (Monfort, 2005a).

1.3.1. Le développement fonctionnel

D'après Halliday (1973), les fonctions de la communication telles que demander, attirer l'attention ou exprimer des émotions, sont présentes dès le stade pré-verbal. D'abord, l'enfant utilise des gestes proto-impératifs (pointage) pour demander quelque chose puis, il utilise des gestes proto-déclaratifs pour attirer l'attention et partager une émotion avec l'adulte. Très rapidement, ces fonctions s'enrichissent.

Dès l'âge de 18mois, un enfant comprend la fonction des émotions dans une situation donnée. A 24 mois, lors du jeu fictif, il attribue des émotions qui ne sont pas les siennes à des objets ou personnes.

Entre 3 et 5ans, l'expression des émotions devient plus précise, claire et complexe. L'enfant va alors être capable de résoudre les premières tâches de fausse croyance.

1.3.2. Le développement de la conversation

Dès les premiers mois de l'enfant, les règles de conversation sont abordées au cours des interactions bébé /adulte. Par exemple, le contact visuel, l'attention conjointe et le tour de rôle sont présents lors du bain ou de l'habillage. Le langage et les normes sociales viendront appuyer ces habiletés précoces.

Cependant, selon Schober-Peterson et Johnson (1991) bien que les tours de rôle soient abordés très tôt, les enfants éprouvent des difficultés à respecter cette règle avant 4 ans. De même, d'après Brinton et Fujuki (1984) le maintien du thème de la conversation n'est possible qu'à partir de 5 ans.

Le respect des règles conversationnelles dépend de la capacité d'intersubjectivité des partenaires de l'échange. Cela se construit grâce à de nombreuses expériences.

1.3.3. Les stratégies de réparation

Il est donc normal que des incompréhensions apparaissent au cours des échanges entre l'enfant et l'adulte. Jusqu'à 2 ans, l'enfant ne réitère pas son énoncé s'il n'est pas compris. Puis peu à peu, l'enfant devient capable de modifier son énoncé sur demande de l'adulte ou suite à l'échec de ce qu'il voulait obtenir selon Anselmi et al (1986). De plus, il commence à différencier une demande de reformulation et une demande de complément d'informations.

Jusqu'à l'âge de 3 ans, on remarque que les demandes de reformulation sont rares. Elles se systématisent et deviennent plus précises dès 4 ans.

1.3.4. La communication référentielle

La communication référentielle correspond aux échanges entre deux partenaires lors desquels l'un tente de faire comprendre à l'autre ce qu'il doit faire à propos de. Cette habileté dépend de la connaissance du sujet, des capacités générales de perception et de langage et des processus interactifs pour obtenir une efficacité maximale du message en fonction du partenaire de l'échange et du contexte

On rencontre fréquemment ce genre de situation dans la vie courante. Il s'agit par exemple d'expliquer à quelqu'un comment marche un objet ou comment monter à cheval, d'indiquer un chemin, de décrire où se trouve la télécommande de la télévision... Cela nécessite selon Bishop et Adams (1991) de donner les informations pertinentes pour que l'interlocuteur puisse distinguer un référent d'un autre. La majorité des enfants de moins de 6 ans ont beaucoup de difficultés à extraire cette information pertinente. Cependant, il semblerait qu'après l'âge de 7ans, cette capacité se développe très rapidement.

1.3.5. L'acquisition des termes mentalistes

Les termes mentalistes correspondent aux termes employés pour décrire les états mentaux internes. Il s'agit des mots ou expressions se référant aux émotions, aux opinions ou aux processus tels que penser, croire, savoir, douter, imaginer...

D'après Schwanenflugel et al (1996), ces termes apparaissent très tôt dans le langage de l'enfant. Ils prennent d'abord la forme de phrases toute faites entendues et répétées. Puis, le contenu se précise, se complexifie et s'enrichit jusqu'à l'âge adulte.

Les termes mentalistes sont polysémiques. L'enfant va peu à peu élargir la conception d'un mot donné. Par exemple, l'expression « savoir » sa récitation est différente de « savoir » un secret ou de « savoir » conduire. Cette capacité va s'affiner. De plus, le verbe va progressivement être utilisé pour introduire un récit (« Tu sais quoi ? ») ou dans des expressions de la vie quotidienne (« si tu savais... »).

1.3.6. L'adaptation au contexte social

Suivant notre interlocuteur, personne proche ou inconnue, nous changeons notre manière de nous exprimer.

Selon Bates (1976), les enfants âgés de 3 ans ont recours à des changements dans leur discours en fonction du degré de familiarité avec l'interlocuteur. Ils utilisent par exemple plus de formules de politesse avec des interlocuteurs peu familiers. L'enfant imite les registres entendus dans des histoires ou vus à la télévision. Ces registres vont alors se développer dans les jeux fictifs de l'enfant dès l'âge de 3 ans.

L'acquisition de différents registres se poursuit de manière inégale jusqu'à l'âge adulte. Cela semble dépendre étroitement des exigences du milieu social et de la culture.

Nous venons de voir que du point de vue du développement, les enfants doivent acquérir des règles de fonctionnement, dans le cas contraire, des troubles peuvent apparaître (De Weck et Marro, 2010). Les recherches liées au développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant sont ponctuelles (révision des données chez Pan et Snow, 1999). Toutefois, elles donnent de nombreux repères qui permettent d'identifier des difficultés ou des anomalies pragmatiques (Monfort, 2005b).

2. LES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE CHEZ L'ENFANT

Au quotidien, deux interlocuteurs sans difficultés langagières peuvent présenter des lacunes pragmatiques dans leurs échanges. Ils peuvent contribuer à l'échec ou au succès de l'interaction. On comprend donc bien les difficultés pragmatiques que peuvent rencontrer les enfants avec des difficultés langagières. Ces troubles pragmatiques sont « des dysfonctionnements dans la gestion des conversations » (De Weck et Marro, 2010). Ils sont dits « réciproques et partagés » : l'enfant a du mal à comprendre et à se faire comprendre, il en est de même pour les partenaires de l'échange (Monfort, 2005b).

Dans un premier temps, nous présenterons les différentes classifications des troubles de la pragmatique, puis nous développerons ses caractéristiques et son évaluation.

2.1. La classification des troubles de la pragmatique

Il nous a paru intéressant de distinguer les troubles de la pragmatique selon qu'ils sont primaires ou secondaires, selon leur sévérité et selon les syndromes pragmatiques.

2.1.1. *Troubles primaires et troubles secondaires*

Des difficultés d'ordre pragmatique chez l'enfant peuvent être dues à un trouble significatif du code. En effet, si un enfant a un vocabulaire réduit, il aura des difficultés à donner une information pertinente et efficace et à exprimer ses intentions de façon précise. Cela arrive souvent chez l'enfant présentant un retard mental.

D'autre part, chez l'adolescent sourd, la perception, la compréhension et l'utilisation des différents registres conversationnels, adaptés au contexte et au statut du partenaire de l'échange présentent fréquemment des difficultés.

Dans ces deux cas, l'hypothèse d'un déficit pragmatique dit « secondaire » est posée. Cela est expliqué soit par un accès difficile à des modèles linguistiques variés comme par exemple dans le cas de l'adolescent sourd, soit par une insuffisance du code disponible comme chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

D'après Bishop (2000), ces troubles pragmatiques secondaires sont dans une certaine mesure toujours présents chez les enfants présentant un trouble du langage.

Dans d'autres cas, les difficultés pragmatiques de l'enfant sont majeures. Elles sont la première cause de la mauvaise utilisation du langage en situation de communication. C'est le cas des enfants autistes verbaux, des enfants présentant un Trouble Envahissant du Développement (TED) ainsi que des enfants avec un syndrome dit *sémantique-pragmatique*, nom donné par Rapin et Allen en 1983 et rebaptisé *Trouble Pragmatique du Langage* par Bishop et son équipe en 2000. On parlera alors d'un déficit pragmatique « primaire ».

Selon Perkins (2007), les troubles primaires auraient plutôt une origine cognitive et les troubles secondaires seraient dus à des troubles linguistiques au niveau phonologique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique ou discursif (De Weck et Marro, 2010).

Il paraît important de distinguer les troubles pragmatiques primaires des troubles pragmatiques secondaires lors de l'intervention et du diagnostic. En effet, les symptômes peuvent être proches au début mais leur évolution diffère totalement.

Cependant, au cours des premières années, la distinction peut être difficile à faire. La précision du diagnostic pourra se faire au cours de la prise en charge en fonction de l'évolution parallèle ou non du code langagier et de la communication (Monfort, 2005a).

2.1.2. La sévérité des troubles

Outre la distinction des troubles primaires et des troubles secondaires, il nous a paru important d'aborder la notion de sévérité des troubles. D'après Monfort (2005a), il paraît difficile de mettre en place une échelle de sévérité des habiletés et des troubles puisque l'évaluation quantitative est elle-même rendue difficile. Nous reparlerons de cette évaluation par la suite.

Le problème a été abordé par Smith et Leinonen (1992) puis par Andersen et Smith (1997). Ils ont proposé des critères permettant d'établir un degré de gravité des troubles :

- Le type de symptômes : une hiérarchie des symptômes peut être faite en fonction de leur impact social. Par exemple, le langage pédant est moins handicapant que l'écholalie ou le manque de tact. Ce critère s'appuie sur la différence entre efficacité et adéquation sociale.
- L'amplitude des symptômes et leur fréquence tout au long de la journée.
- La capacité d'auto-correction ainsi que le bénéfice retiré par l'enfant à partir des aides de l'adulte.

L'ensemble de ces critères permet la classification des troubles pragmatiques du langage et de la communication en différents groupes :

- Les troubles légers : En général, l'efficacité communicative est préservée. En revanche l'adaptation sociale n'est pas suffisante. Les enfants sont considérés comme « normaux » par leur entourage mais peu habile en ce qui concerne l'interaction sociale. Ce niveau est le plus proche de la normalité, il correspond au niveau des enfants porteurs d'un trouble pragmatique « pur » notamment à l'adolescence.
- Les troubles modérés : Le désir de communication est réduit mais réel. Les symptômes sont fréquents cependant, l'ensemble des fonctions de communication n'est pas affecté. La réponse à l'étayage est positive. Ce niveau concerne les enfants présentant un syndrome d'Asperger, un trouble pragmatique du langage, une déficience intellectuelle ou bien encore un retard de parole et/ou de langage entravant le développement des habiletés communicationnelles.

- Les troubles sévères : La communication est très peu efficace et les symptômes sont fréquents voire permanents. Ils affectent l'ensemble de la compréhension et de l'expression du langage. Les symptômes résistent fortement à l'intervention de l'adulte. Ce niveau est celui des enfants autistes et de certains enfants présentant un Trouble Envahissant du Développement.

2.1.3. Les syndromes pragmatiques

Nous classerons ici les troubles de la pragmatique selon l'appellation « trouble pragmatique secondaire » ou « trouble pragmatique primaire ».

- Les troubles pragmatiques secondaires

- Dans le cadre d'un retard mental

Le handicap mental, à l'exception du retard mental profond, ne touche pas l'appétence à communiquer et l'investissement dans des activités sociales. Cependant, certains aspects du retard mental peuvent avoir une influence sur les habiletés pragmatiques du sujet et causer des difficultés lors d'échanges avec un interlocuteur. Ainsi, d'après Monfort (2005a) :

- La dysharmonie entre le développement affectif et émotionnel, entre les capacités cognitives et langagières, peut entraîner une difficile compréhension et expression des émotions complexes et des normes sociales subtiles.
- La réduction des capacités d'apprentissage entraîne, quant à elle, un appauvrissement du stock lexical indispensable pour la compréhension et l'expression des nuances. L'enfant a donc des difficultés à s'adapter aux situations.
- Les difficultés cognitives engendrent la perturbation de certains processus mentaux. Cela a un impact sur la prise d'information, la planification du discours ou bien encore sur la confrontation des différents points de vue.

Au vue de ces altérations, on se rend bien compte que chez les handicapés mentaux, ce n'est pas la communication qui est touchée mais tout ce qui appartient aux domaines de la cognition et du verbal : la compréhension d'énoncés longs et/ou complexes, la compréhension des mensonges, de l'ironie, des allusions ainsi que des métaphores non courantes,

l'organisation interne de l'expression (cohésion du discours) et la flexibilité et l'amplitude des registres expressifs.

L'évolution des difficultés des handicapés mentaux est constante. A plus ou moins long terme, les symptômes peuvent réduire voire disparaître.

- Dans le cadre d'une surdité précoce

Le désir de communication est aussi intense chez le bébé sourd que chez le bébé entendant, la richesse de sa communication non-verbale le prouve.

Les difficultés pragmatiques de l'enfant ou de l'adolescent sourd se trouvent au niveau de l'acquisition des habiletés sociales et culturelles du langage oral et au niveau de leur usage correct dans les échanges avec les entendants. D'après Monfort et Juarez en 2003, « les sourds complets ne peuvent accéder directement à toutes les formes et situations langagières ».

L'enfant sourd ne perçoit pas les changements dans la façon de s'exprimer selon que l'on parle avec telle ou telle personne. Il ne perçoit pas non plus les différentes façons d'argumenter, de plaisanter ou bien encore de mentir.

Il y a un appauvrissement des registres qui entraîne un langage oral chez l'adolescent apparaissant brusque, rigide et peu nuancé (Monfort, 2005a).

- Dans le cadre d'un trouble du langage

- Trouble de parole et/ou de langage

Il est admis que tout enfant porteur d'un trouble du langage, quelle que soit sa nature, présente également une altération pragmatique. En effet, l'outil dont il dispose n'est pas suffisamment efficace. Quant à lui, le trouble de parole peut entraîner des connotations sociales qui perturbent l'image de soi et donc les interactions sociales.

- Dysphasie

Les dysphasies développementales sont définies comme un trouble « structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral ». Cela commence dès les premiers stades de la communication et persiste selon différents degrés au cours de l'évolution de l'enfant (George, 2007).

- Les troubles pragmatiques primaires

- Dans le cadre d'un trouble envahissant du développement

Monfort (2005a) présente les symptômes définissant les Troubles Envahissant du Développement (TED). Il les décrit selon trois axes :

- Le comportement social : il correspond à l'incapacité ou la très forte réduction de l'intérêt porté à autrui, dans le partage des émotions et des sentiments de l'autre et dans la mise en place de bonnes relations d'échange.
- La communication : elle met en évidence les restrictions et les altérations primaires, qualitatives, au niveau verbal et non verbal.
- La fonction symbolique et l'adaptation du comportement : ils montrent la forte restriction voire l'absence du jeu symbolique, la présence de comportements répétitifs et/ou stéréotypés et une forte invariance et résistance au changement.

Parmi ces enfants, beaucoup ne développent pas de langage oral, un code réduit est alors mis en place pour les fonctions les plus élémentaires. Cependant, certains enfants comme ceux présentant un Syndrome d'Asperger, les autistes de haut niveau et le groupe des TED non spécifiés, peuvent accéder à un langage oral après un certain retard initial. La phonologie, la syntaxe et le lexique sont alors préservés même s'il peut y avoir des niveaux hétérogènes.

Les habiletés pragmatiques du langage sont en revanche perturbées. On retrouve de nombreux symptômes chez ces enfants au niveau verbal mais aussi au niveau des habiletés sociales et du comportement.

A l'inverse de l'enfant sourd, les difficultés pragmatiques de l'enfant TED touchent le contenu des interactions, la multitude des émotions et des intentions, et pas seulement la forme de la communication et ses nuances culturelles et sociales.

- Le syndrome sémantique-pragmatique

Parmi les troubles développementaux de l'enfant, ce syndrome occupe une place ambiguë et discutée. Il concerne la pragmatique langagière. Selon la plupart des conceptions cliniques actuelles, ce syndrome fait partie des troubles développementaux du langage. Cependant, il apparaît atypique par rapport aux différentes dysphasies existantes. On remarque des

similitudes avec l'autisme et les troubles du « spectre autistique ». Trois hypothèses ont été débattues : une dysphasie particulière, une manifestation d'un trouble autistique, un trouble intermédiaire entre dysphasie et autisme

Selon Rapin et ses collaborateurs, le syndrome sémantique pragmatique (SSP) est une altération de la pragmatique langagière, de la formulation et de la compréhension du « discours connecté » avec une certaine préservation de la pragmatique non langagière. Il répertorie les symptômes de la manière suivante : verbosité (fluidité au niveau de l'expression s'apparentant à une logorrhée), intervention inappropriée et difficultés de compréhension, difficulté à maintenir un thème, réponses « à côté », questions inappropriées, monologues, formules toutes faites et plaquées, déficit d'évocation et choix atypique des mots.

Bishop, quant à elle, accentue le versant pragmatique du trouble, elle propose alors la dénomination de Trouble Pragmatique du Langage (TPL). Elle met en avant un manque de cohérence dans le discours, un usage inapproprié ainsi qu'une compréhension littérale des énoncés. Contrairement à l'enfant dysphasique « typique », il n'y a pas de compensation par la communication non verbale (Beaud et De Guibert, 2009).

2.2. Les caractéristiques des troubles de la pratique selon Monfort

Monfort (2005a) a tenté de répertorier les symptômes les plus fréquents et les plus significatifs rencontrés chez des enfants présentant des troubles de la pragmatique. Tous les sujets ne présentent pas tous les symptômes, il s'agit ici de faire une liste qui se veut exhaustive. Ces symptômes sont répertoriés dans les versants réceptif et expressif.

2.2.1. *Versant réceptif*

Les troubles de la pragmatique se manifestent plus nettement sur le versant expressif que réceptif. Cependant, aucun enfant ne présente des troubles pragmatiques sur le plan expressif sans avoir simultanément des difficultés de compréhension du sens des formules et des comportements sociaux utilisés par autrui. Selon Monfort, on distingue :

- Les troubles en relation directe avec la compréhension du langage
 - L'enfant peut présenter des difficultés de compréhension de termes verbaux, non corrélés à un stock lexical insuffisant : sur les questions (oui/non, de choix, qui/quoi),

intonation non prise en compte ou mal interprétée, difficultés de compréhension des pronoms personnels/adjectifs possessifs/pronoms anaphoriques

- Une interprétation littérale des messages : difficulté de compréhension de l'intention implicite d'autrui, absence de prise en compte de ce que sait l'interlocuteur/de ce dont il a besoin/du contexte
- Des difficultés de compréhension du second degré, des mensonges et des métaphores
- L'enfant réagit peu ou mal à propos lorsqu'un interlocuteur lui parle : mauvaise manifestation de son écoute (ah oui ?), contact oculaire/posture corporelle rares et inadéquates
 - Les troubles en relation avec la communication, l'interaction sociale
- L'enfant montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui
- Pour son âge, l'apprentissage des normes sociales telles que la pudeur ou la timidité est tardif
- Il présente un manque de « sensibilité » pour les sentiments d'autrui, un manque de « tact »
- Des difficultés de compréhension des jeux compétitifs même si les règles sont connues
- Des difficultés de résolution des tâches mentalistes qui correspondent à son âge, alors qu'il peut résoudre des problèmes complexes (ne faisant pas intervenir les compétences sociales)
- Une sensibilité anormale à certains stimuli : hypersensibilité (bruits, sensations tactiles, olfactives), minutie, attachement excessif à un objet, résistance aux changements de routine

2.2.2. Versant expressif

- Les troubles de l'expression orale
- L'enfant peut présenter des troubles de l'informativité avec des difficultés d'adaptation au contexte et/ou à l'interlocuteur : peu ou trop d'informations données,

questions inutiles, récit de choses que l'interlocuteur sait déjà, abus de phrases toutes faites

- Des troubles sémantiques : difficultés dans l'emploi des pronoms et des termes spatio-temporels, confusions des termes mentalistes, « langage pédant », difficulté d'évocation, dissociation automatico-volontaire
- Une pauvreté des fonctions et des registres
- Une difficulté à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie : application rigide d'une formule verbale, différence d'âge/de sexe/de familiarité avec l'interlocuteur et normes sociales non prises en compte,
- L'enfant ne respecte pas les règles de la conversation : absence d'utilisation de formules servant à demander la parole/à introduire un sujet, passage du coq à l'âne, non-respect des tours de parole, inattention sur ce que dit autrui
- Il a des difficultés pour réparer les malentendus ou les bris dans la conversation : difficultés de reformulation, absence du souci de la bonne transmission du message
- Il a des altérations de la prosodie et de l'intonation : intensité trop faible ou forte, ton monotone, prosodie à l'apparence « artificielle »
- Des réponses inadéquates aux questions : écholalie, persévération
- Une tendance à l'invariance verbale : question dont la réponse est connue, stéréotypie verbale, monologue
- Des altérations de l'expression non verbale : contact oculaire, expression faciale et corporelle
 - Les troubles des comportements ludiques et sociaux
- L'enfant peut présenter des altérations du jeu : l'enfant préfère jouer seul, réduction voire absence du jeu symbolique
- Des altérations des relations avec les pairs, à l'école : violence, indifférence

- Des altérations des relations avec l'adulte : peu d'attachement, refus du contact physique
- Autres altérations du comportement : stéréotypies, rituels, intérêts réduits et spécifiques, brusque changement d'humeur

2.3. L'évaluation des troubles de la pragmatique

Dans le cadre d'un bilan général, il ne faut pas négliger l'évaluation des troubles de la pragmatique. Cette nécessité de l'évaluation de l'aspect pragmatique du langage a été spécifiée par les recommandations de l'A.N.A.E.S (2001). Cependant, elle reste difficile à réaliser.

2.3.1. Les difficultés de l'évaluation pragmatique

Les difficultés d'évaluation des habiletés pragmatiques peuvent être expliquées par différentes raisons :

- L'établissement d'une norme pour un aspect pragmatique spécifique est souvent rendu difficile. En effet, par rapport aux autres domaines du langage tels que la parole ou la syntaxe, une plus grande variabilité sociale de ce qui peut être déterminé ou non comme « normal » apparaît.
- Actuellement, chez l'enfant, la description du développement normal des habiletés pragmatiques du langage n'est pas détaillée de manière suffisante.
- La pragmatique est le domaine du langage le moins dissociable et le plus déterminé par d'autres aspects du développement tels que le cognitif, le social ou l'émotionnel. C'est pourquoi distinguer ce qui relève d'un « trouble spécifique de la pragmatique du langage » reste encore un défi.

2.3.2. Les outils de l'évaluation de la pragmatique du langage

Différents outils existent pour évaluer les habiletés pragmatiques de l'enfant, ils peuvent être regroupés ainsi :

- Les tests

En 1997, Conti-Ramsden et col. affirmaient l'inefficacité des tests courants pour diagnostiquer ou décrire les habiletés et/ou difficultés pragmatiques. Cependant, certains tests

tendent de formaliser l'évaluation de la pragmatique, comme par exemple : le Test de Langage Pragmatique de Phelp-Terasaky et Phels-Gunn, le versant pragmatique du test BLOC de Puyuelo et al., le test des Habilités Pragmatiques de Shulman et le test EEC de Simon.

Un problème lié à ces tests est régulièrement mis en avant : il nécessite un niveau de langage et de métapragmatique (analyse des situations non naturelles) qui les rend inutilisables pour certains enfants présentant ce type de difficultés, surtout en bas âge. En même temps, d'autres enfants plus âgés présentant de réelles difficultés pragmatiques passent au-dessus de ces tests.

- L'analyse d'échantillons d'interactions naturelles

Cette analyse est faite à partir d'enregistrements, de préférence vidéo, de situations naturelles. Il s'agit d'une source d'information très importante. En effet, en général, le clinicien ne connaît l'enfant que dans le cadre du cabinet ou de l'hôpital.

Ce type d'analyse permet de mettre en évidence des habiletés simples basées sur une réponse fermée (oui/non) ou l'observation de comportements inadéquats tels que l'isolement ou le rejet des autres.

- Les situations interactives dirigées

A partir d'une situation de jeu partagé, de conversation ou d'apprentissage coopératif dirigé par l'adulte, il est possible de faire émerger une série de comportements cibles. Il existe par exemple : « Le Bain des poupées » de Chevrie-Muller et col. ou « L'évaluation du langage accompagnant le jeu » de Le Normand.

Lors de ces situations dirigées, la plupart des auteurs proposent d'observer différents aspects tels que le contact oculaire, la communication non verbale, le respect des tours de parole, l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur etc.

Souvent, ce genre de situations est utilisé en complément des grilles d'observations afin de faire apparaître plus facilement les habiletés et difficultés pragmatiques.

- Les échelles et les questionnaires

Il s'agit de l'instrument le plus souvent utilisé. En effet, il est facile d'utilisation et rapide de correction. Les personnes proches de l'enfant doivent répondre à des listes d'items par différents procédés plus ou moins sensibles (oui/non, pas du tout/parfois/souvent/très souvent)

Les grilles les plus souvent citées sont l' « ESO » de Dewert et Summers 1988 (révisé en 1997), la « CCC » de Bishop et col. avec plusieurs révisions postérieures (Maillard, 2003), l' « Echelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce » de Guidetti et Tourette, 1993 et la grille d'observations de Wetherby et Prutting, 1984.

Le principal défaut de ces grilles est la subjectivité. En effet, lorsque plusieurs personnes remplissent les questionnaires sur l'enfant, les résultats sont souvent très variables. Il est conseillé de faire remplir les grilles par un nombre suffisant de personnes et de faire la moyenne des résultats.

Selon Monfort, il est possible de profiter de ce « défaut ». Il est intéressant d'observer la perception de l'entourage des difficultés de l'enfant. Cela apporte des informations essentielles, par exemple, un professeur ne jugera pas de la même manière que la mère les comportements de l'enfant. L'analyse des résultats en fonction du statut de la personne qui a répondu au questionnaire est également intéressante.

2.3.3. Children's Communication Check-list

Cet instrument a été mis au point par Bishop et son équipe en 1998. Il est sans cesse en cours de validation (Nathan 2002, Bishop et Norbury 2002, traduction et application en langue française Maillard 2003).

La Children's Communication Check-list est un outil permettant l'évaluation des difficultés pragmatiques de l'enfant en difficultés langagières. Son objectif est donc de préciser si parmi des enfants identifiés pour leurs troubles langagiers certains présentent des troubles pragmatiques plus importants que d'autres.

La CCC est une grille d'évaluation de la communication dans ses aspects qualitatifs (cf. annexe 1). Elle comprend 9 sous-échelles comportant 70 items. Les deux premières sous-échelles évaluent la structure du langage (parole/phonologie, syntaxe). Les cinq suivantes s'intéressent aux difficultés pragmatiques (initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel, rapport conversationnel). Les deux dernières sous-échelles sont consacrées aux aspects non-linguistiques des comportements autistiques (relations sociales, centres d'intérêt).

Cette grille, rapide de passation, est proposée à des personnes côtoyant l'enfant régulièrement (famille, ami, instituteur, orthophoniste...). On leur demande si les comportements pointés s'appliquent « pas du tout », « un peu » ou « tout à fait » à l'enfant.

Au niveau de la correction, chaque item qui « s'applique tout à fait » rapporte deux points, chaque item qui « s'applique un peu » rapporte un point. Un signe positif est accordé aux items décrivant une force de l'enfant (item souligné dans le protocole). Trente points sont ajoutés au score total pour éviter les scores négatifs.

Pour former le composant pragmatique, il faut additionner les scores des sous-échelles C, D, E, F et G. Selon Bishop, le score de 132 points pour le composant pragmatique correspond au seuil qui différencie les enfants avec et sans troubles pragmatiques associés aux difficultés langagières. Un score inférieur indique donc la présence de troubles pragmatiques associés. De plus, le score de 122 points correspond au seuil se situant à -2 écarts-types de la moyenne du composant pragmatique chez des enfants présentant des difficultés langagières.

Une étude a été réalisée auprès d'enfants « normaux » c'est-à-dire sans difficultés langagières. La moyenne de leur composant pragmatique est supérieure à celle des enfants présentant des difficultés langagières. Cela montre une certaine incidence des difficultés langagières sur les habiletés communicationnelles. De ces normes contrôles, le score de 140 points a été retenu. Il correspond à la plus faible valeur obtenue par un enfant « normal ».

Actuellement, malgré ses limites (subjectivité), la CCC est une proposition d'évaluation clinique des troubles de la pragmatique chez l'enfant qui semble être fine et élaborée. De ce fait, nous utiliserons cette grille pour l'évaluation des troubles pragmatiques du langage lors de notre expérimentation.

3. LA REEDUCATION DES TROUBLES DE LA PRAGMATIQUE EN ORTHOPHONIE

La prise en charge des troubles de la pragmatique du langage chez l'enfant met en avant la dimension fonctionnelle. Selon Coquet (2004), en situation, l'enfant doit être capable de se servir des structures formelles qu'il a acquises. L'objectif principal de cette rééducation est l'efficacité communicative.

3.1. Les objectifs de la prise en charge des troubles de la pragmatique

Les objectifs de rééducation des troubles pragmatiques du langage sont définis en fonction des différents axes de la pragmatique, c'est-à-dire à partir des fonctions du langage, du tour de parole, de la régie de l'échange, de l'adaptation et de l'organisation de l'information (Coquet, 2004).

3.1.1. *Les fonctions du langage selon Jakobson (1963)*

Différentes productions vont permettre de travailler les fonctions du langage :

- La fonction référentielle (ce qu'il y a à dire sur) peut être travaillée avec des actions telles que raconter, décrire, informer, donner des détails ou bien encore expliquer.
- La fonction expressive (exprimer ce que l'on ressent ou pense) va être abordée à l'aide de l'expression des sentiments, des besoins, des désirs, des difficultés et des goûts.
- La fonction conative (faire faire, convaincre) peut être entraînée avec des actions comme donner des ordres ou des consignes, argumenter.
- La fonction phatique (garder le contact) va être travaillée à travers les habiletés sociales : saluer, être poli.
- La fonction poétique (jouer avec les mots) peut être abordée dans des activités de jeux de rôle, de jeux de mots ou encore de création de poèmes.
- La fonction métalinguistique (réfléchir sur la langue) passe par des auto-corrections, des reformulations et une analyse des mots et des phrases.

3.1.2. *L'alternance des tours de parole*

Il est important d'inclure l'alternance des tours de parole dans les objectifs de rééducation orthophonique, l'enfant va devoir être capable de prendre son tour de parole et de respecter le tour de parole de l'interlocuteur. De plus, il va devoir mettre en place et comprendre les signaux d'alternance des tours de parole et de régie de l'échange.

3.1.3. La régie de l'échange

La régie de l'échange comprend les modalités non verbales et les routines conversationnelles.

- En ce qui concerne les modalités non verbales, l'orthophoniste va amener l'enfant à comprendre et à produire un geste ou une mimique dans le but de désigner, nommer, imiter, donner un indice, symboliser ou bien encore établir un lien de cause à effet. L'enfant doit également pouvoir reconnaître un accent, une pause ou une intonation et déchiffrer une réponse sur le visage de l'interlocuteur. De plus, il est important qu'il puisse accentuer un discours, avoir un rythme d'élocution correct, utiliser une intonation adaptée et exprimer une émotion. Nous avons vu que l'enfant doit être en mesure de comprendre un geste, une mimique et une intonation mais il doit aussi être capable de les réaliser dans le but de remplacer le dire, amplifier, modifier, contredire, segmenter, synchroniser, réguler la conversation, redire/réguler les échanges, faciliter la compréhension, faire réagir et surtout donner l'appétence à la communication.

- Au niveau des routines conversationnelles, il va falloir entraîner l'enfant à gérer une conversation c'est-à-dire à initier, maintenir et clôturer un échange, réparer les bris de communication, lancer, maintenir et clôturer un thème.

3.1.4. L'adaptation à l'interlocuteur et au contexte

Les objectifs sont d'amener le sujet à identifier l'âge et le statut de l'interlocuteur à partir de l'observation de ses postures, de ses vêtements ou de son registre de langage par exemple. Il va également falloir l'entraîner à se placer par rapport à un interlocuteur, à nuancer son registre en fonction de ce même interlocuteur et à adopter le point de vue d'autrui. Comprendre et produire une interaction exprimant l'assertion, la négation et la question font aussi partie des objectifs.

3.1.5. L'organisation de l'information

Dans cet axe, les objectifs de l'orthophoniste sont d'aider l'enfant à maîtriser les différents types de discours et à organiser son information en termes de cohérence et de cohésion du discours. De plus, il va falloir essayer de rendre le patient informatif.

3.2. Exemples d'activités pour la rééducation des troubles de la pragmatique

Nous proposons ici de nombreuses activités permettant de travailler les habiletés pragmatiques. Un tableau récapitulatif des objectifs et des activités à visée pragmatique est proposé en annexe 2 (Coquet, 2004).

3.2.1. Les activités pour développer les actes de langage

En situation de communication, l'enfant doit pouvoir attirer l'attention et formuler des demandes de manière adaptée. Dans un contexte social, la demande est une situation rencontrée fréquemment. De nombreux moyens tels que le regard, le doigt pointé, le geste ou le mot peuvent être utilisés pour demander une interaction (regarder l'enfant, s'asseoir près de lui, maintenir l'interaction), pour que l'adulte agisse (jouer avec l'enfant, lui raconter une histoire, l'aider à réaliser quelque chose), pour demander un objet (absent, hors de portée ou convoité) ou pour demander une information (pourquoi ? comment ? qu'est ce que cela signifie ?).

Lorsque l'enfant est plus âgé, un « modelage par imprégnation » peut être utilisé. Le modèle va alors être fourni à l'enfant en formulant une requête de manière verbale, en proposant un début de phrase et en laissant l'enfant la compléter (Coquet, 2005b).

Les autres actes de langage sont travaillés dans des activités abordées dans les axes suivants.

3.2.2. Les activités dans le but de développer le tour de rôle

Selon Coquet (2005b), les exercices doivent dans un premier temps viser l'accroche du regard vers le visage de l'interlocuteur (jeu du coucou), vers un objet saillant (coloré, vif, étincelant, en mouvement) et l'attention conjointe.

Les activités vont ensuite chercher à mettre en place l'alternance des tours de parole : jeux de « tiens/donne », échanges de balle, échange avec jouet sonore ou un instrument de musique, jeu d'imitation à tour de rôle, jeux de construction en posant chacun son tour un objet et de dessin en dessinant l'un après l'autre un élément.

Les jeux sociaux avec des règles sont également un bon outil de travail (distribution de cartes, de pions, jouer chacun son tour, passer un tour ou rejouer...). C'est par ce biais que nous travaillerons l'alternance des tours de parole dans le jeu « Tous en scène ».

3.2.3. Les activités visant à développer la régie de l'échange

En plus des situations routinières de rééducation, les activités recréant des situations de la vie quotidienne sous la forme de jeu théâtral permettent d'explicitier les formats conversationnels. Par exemple, on va frapper à la porte, entrer, se dire bonjour, utiliser des formules de politesse, démarrer une conversation, poser des questions etc.

Les jeux de rôle vont permettre de mettre en place de nombreuses situations variées d'interaction. Il est intéressant de matérialiser un espace jeu dans le bureau qui est différencié du lieu de travail habituel et d'utiliser un accessoire ou un déguisement pour marquer les personnages en interaction et créer la situation que l'on veut.

Il est possible de travailler la prise de parole et l'entrée dans le dialogue à l'aide de marionnettes. Elles sont investies affectivement et permettent à l'enfant d'oser des choses qu'il ne ferait pas avec un adulte en temps normal, comme par exemple parler sans timidité, contredire, agresser, fulminer, câliner, raconter des fabulations ou toutes autres modalités s'inscrivant dans une régie de l'échange moins formelle.

3.2.4. Les activités pour travailler l'adaptation

Selon Coquet, dans une situation habituelle de rééducation, la création d'un moment de « rupture » va obliger l'enfant à mettre en place une stratégie d'adaptation à la nouvelle situation par exemple lorsque l'enfant n'a pas de crayon pour dessiner, une boîte de jeu est vide, une fenêtre est ouverte alors qu'il y a du bruit dehors, une activité est à réaliser dans la limite du temps imparti par un sablier ou quand une conversation est à mener d'une pièce à l'autre.

La prise en compte et l'utilisation des aspects non verbaux (postures, mimiques, intonations, gestes, vocalisations) nécessite un travail spécifique. Ces modalités non verbales traduisant les émotions, les sentiments et les intentions peuvent être travaillées à l'aide d'images ou de textes afin de mettre des mots sur ses propres états mentaux ou sur ceux de son interlocuteur.

Il est également important de mener un travail sur l'absurdité, l'humour et le mensonge.

3.2.5. *Les activités travaillant l'organisation de l'information*

Les tâches de « communication référentielle » dans lesquelles l'enfant et l'orthophoniste communiquent à l'aide d'un matériel que l'autre n'a pas sous les yeux (technique PACE) présentent un intérêt particulier. Ces situations nécessitent une collaboration indispensable pour définir un référent commun, réparer les bris de communication et mettre en place les stratégies de retour. L'organisation de l'information va se faire grâce à la sélection d'indices significatifs, en fonction de la nature du référent. Par exemple, des objets qui ne diffèrent que par un seul critère entraînent l'utilisation d'adjectifs, le jeu du *qui est-ce ?* demande d'avoir une démarche d'élimination progressive, la réalisation d'un dessin, d'un parcours ou d'une construction derrière un écran, nécessite un vocabulaire topologique et la formulation de consignes explicites.

Des activités telles que mimer une histoire, faire le récit d'une expérience passée, raconter un conte traditionnel devant un auditoire entraînent obligatoirement la mise en place d'un script discursif, l'organisation de l'information de manière chronologique et causale, la sélection des informations pertinentes et l'élimination des informations inutiles ou répétitives.

3.3. Une proposition d'outil visant la rééducation des troubles pragmatiques : le jeu « Tous en scène »

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons élaboré un matériel de rééducation tentant de balayer l'ensemble des difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer chez un enfant. Nous avons axé ce travail selon quatre axes : les émotions, l'expression/l'adaptation, la compréhension verbale et non-verbale, le jeu/l'imagination.

3.3.1. *Les émotions*

Le décodage de l'expression faciale émotionnelle se développe durant toute l'enfance. L'enfant reconnaît précocement les émotions de base mais les capacités à identifier, nommer et évoquer les émotions se développent à des rythmes différents. Quand l'enfant n'accède pas aux informations émotionnelles, les interactions avec autrui peuvent être altérées, c'est par exemple le cas de l'enfant autiste (Suarez, 2011). L'enfant sourd accède à ces informations mais ne parvient pas toujours à mettre un mot sur ce qu'il ressent ou sur ce qu'il voit par manque de vocabulaire. Nous proposons donc les activités suivantes :

- L'identification des émotions

Le but de cet exercice est d'attirer l'attention de l'enfant sur les émotions représentées par des expressions faciales. L'enfant doit être capable de lire les visages et de reconnaître des émotions à partir de dessins et de photos.

- La définition des émotions et leur manifestation

A travers cet exercice, nous souhaitons que l'enfant fasse le lien entre la définition d'une émotion, le vocabulaire employé, le comportement adéquat pour l'exprimer et sa représentation visuelle grâce à un dessin. Nous avons choisi le dessin car il permet de simplifier l'information et de mettre en avant les traits principaux de l'émotion.

- Les émotions dans des situations quotidiennes

Certaines émotions sont déterminées par les caractéristiques d'une situation. Dans l'exercice proposé, nous souhaitons entraîner l'enfant à identifier une émotion en fonction d'une situation. Cela nécessite que l'enfant puisse analyser et comprendre ce que ressent un personnage en tenant compte du contexte (théorie de l'esprit).

- Jeux de rôle

Nous proposons également des jeux de rôle afin de mettre l'accent sur l'expression des émotions de l'enfant et sur la compréhension des émotions du partenaire du jeu. Cela permet aussi de travailler les intonations, la régulation de l'échange, l'adaptation du langage en fonction du contexte et de l'interlocuteur et l'adoption de la perspective d'autrui.

3.3.2. L'expression, l'adaptation à l'autre

- La description

L'activité de description a pour but de donner une information pertinente. La pertinence d'une information dépend de l'analyse du contexte et de la capacité d'ajouter des informations nécessaires pour l'interlocuteur (en fonction de ce qu'il sait déjà ou non). L'exercice porte sur la fonctionnalité de la communication, il permet de sensibiliser l'enfant sur l'importance d'adapter l'information au contexte et aux besoins du partenaire de l'échange (Monfort, 2005a).

Nous avons choisi de travailler cet axe à l'aide d'un jeu s'apparentant à la P.A.C.E. L'enfant doit décrire et faire deviner un dessin alors que l'interlocuteur ne voit pas ce dont il parle. L'objectif est de développer l'informativité de l'enfant, de travailler l'organisation de l'information et de créer des liens entre les informations données afin d'être compris.

- L'explication

De même, pour travailler l'organisation de l'information, l'activité d'explication peut se révéler intéressante. Comme nous l'avons vu précédemment, ce genre d'activité permet de mettre en place un script discursif, d'organiser les informations en tenant compte de la chronologie et de la causalité, de sélectionner les informations pertinentes et de supprimer celles apparaissant inutiles.

Dans notre matériel, l'enfant est amené à expliquer une recette, un itinéraire, le fonctionnement d'un objet ou bien encore les différentes étapes d'une action. Cela permet de planifier son explication, de s'adapter à l'interlocuteur, de répondre à des requêtes de clarification et d'initier/maintenir/clôturer un thème.

- Le récit

La production d'un récit dépend de la capacité de mise en mémoire et de récupération d'événements passés, de l'envie des les partager avec quelqu'un et des habiletés linguistiques indispensables à la production d'un énoncé compréhensible.

Les enfants présentant des difficultés langagières ont des difficultés à produire des récits. Les enfants ayant en plus des troubles de la pragmatique ont des problèmes supplémentaires : ils présentent un manque d'initiative (Monfort, 2005a).

Nous avons donc voulu travailler le récit en posant des questions à l'enfant sur ses expériences passées (plus ou moins lointaines) ou en lui demandant de raconter une histoire. Par cette activité, nous cherchons à obtenir la maîtrise du discours narratif, l'organisation de l'information et le développement de l'imagination.

- Les habiletés sociales

Les troubles de la pragmatique du langage entraînent chez l'enfant de nombreuses difficultés pour incorporer les normes sociales de façon automatique et inconsciente, par

imitation. L'enfant ne semble pas percevoir l'information qui se trouve autour de lui. En réalité, les modèles qui lui sont proposés sont souvent instables (Monfort, 2005a).

Il nous a paru intéressant de travailler ces habiletés à l'aide de jeux de rôle. La mise en scène va permettre d'aborder des interactions et des situations de vie quotidienne variées ainsi que les conventions sociales et les comportements qui sont adaptés ou non à la situation de communication.

3.3.3. La compréhension verbale et non-verbale

- Les gestes

Les gestes indiquent l'état émotionnel de l'interlocuteur et renseignent sur la compréhension du message adressé. Ils engagent une relation, c'est pourquoi il est important de les prendre en compte. Au cours de l'échange, ils évoluent et sont réajustés afin de le réguler et de le maintenir. La communication verbale est perturbée par leur absence (Bénichou, 2011).

Les enfants présentant des troubles de la pragmatique du langage ont un profil incluant des altérations de la communication non-verbale. L'expression et la compréhension gestuelle peuvent être touchées (Monfort et Monfort-Juarez, 2011). Il nous a paru intéressant d'aborder en premier lieu la compréhension gestuelle, en effet, l'enfant doit être capable de comprendre des gestes en situation pour pouvoir les réutiliser à bon escient. Le but est d'amener l'enfant à distinguer dans quelle situation, dans quel contexte, on utilise tel geste plutôt qu'un autre.

- Les expressions figurées

Ces enfants ont également des troubles spécifiques dans l'apprentissage de certains mots et expressions. Ils sont parfois incapables de comprendre le sens de certains termes employés dans le discours spontané. Ils peuvent présenter des problèmes de « littéralité » en ce qui concerne des expressions figuratives, des mots abstraits et des mots à double sens (Peeters, 2008).

Nous proposons un travail spécifique de compréhension d'expressions figurées. Le but est d'aider l'enfant à se détacher du sens littéral à partir de dessins représentant la forme correcte de l'expression et la forme littérale, et de textes employant ces expressions en situation.

- L'humour et l'ironie

L'humour est un aspect du langage qui est plein de charme (Estienne, 2002). Les enfants présentant des troubles de la pragmatique n'ont pas autant que les autres enfants mais les raisons peuvent parfois nous échapper. Nous avons donc choisi de travailler l'absurde et l'ironie :

- Dans une première étape, nous proposons des dessins absurdes aux enfants et leur demandons de trouver ce qui est mal dessiné. L'objectif est d'attirer le regard de l'enfant sur des éléments incongrus et d'accéder à une première forme d'humour.

- L'ironie est le fait d'exprimer le contraire de ce que l'on pense ou d'exagérer démesurément nos propos. Pour interpréter l'ironie, il faut prendre en compte le contexte, l'intonation de la voix et l'expression faciale de l'interlocuteur. Les enfants présentant des troubles pragmatiques sont en difficulté dans tous ces domaines (Monfort, 2005a). Notre objectif est de les rendre capables de distinguer des phrases ironiques et de comprendre leur sens à partir de courtes situations. Cela permet également de développer l'imagination et la compréhension de l'humour par le langage dans un but futur d'utilisation de cette forme d'humour.

- L'implicite

Selon Moeschler (2001), dans la communication, l'inférence joue un rôle très important. La production d'inférence permet de comprendre ce que le code n'indique pas. Cette inférence nécessite la prise en compte d'informations contextuelles et de l'intention de l'interlocuteur. Les processus d'inférence dépendent du traitement des informations en temps réel, des énoncés antérieurs et des informations stockées dans la mémoire à long terme (Roch, 2005).

Nous avons décidé de proposer à l'enfant des situations comprenant des implicites. Il doit analyser la phrase et choisir celle qui correspond à ce qui est sous-entendu. Notre objectif est de travailler les liens logiques entre les événements, les phrases allusives et l'utilisation de pronoms tels que « en » ou « y ».

3.3.4. *Le jeu, l'imagination*

- Le mime

Le mime correspond à l'ensemble des attitudes corporelles, de gestes et de jeux de physionomie. Il accompagne ou se substitue au langage verbal (déficient chez les enfants présentant un trouble du langage). Il se base sur le ressenti corporel et permet de s'approprier ou de renforcer des éléments difficiles à exprimer verbalement (Coquet, 2004).

Le but est d'utiliser un mime pour faire comprendre à l'interlocuteur une action ou une émotion. Nous avons choisi de travailler le mime afin d'améliorer l'utilisation des gestes, de développer l'informativité et l'imagination de l'enfant.

- Le faire-semblant

Le jeu de faire-semblant inclut la substitution d'objet, l'attribution de propriétés feintes et l'utilisation d'objets/de scénarii imaginaires. Lorsqu'au cours du jeu l'enfant se comporte comme si les objets absents étaient présents, on considère qu'il utilise des objets imaginaires, comme par exemple quand il boit dans un verre vide (Howlin et al, 2010).

Ce jeu fonctionnel est une forme de jeu nécessitant que l'imitation soit acquise. Cette aptitude peut être très compliquée à obtenir, notamment chez les enfants autistes. En effet, certains enfants n'ont pas le niveau d'imitation nécessaire pour pouvoir jouer de façon fonctionnelle.

Dans le jeu « Tous en scène » nous proposons des photos où les sujets jouent à faire-semblant, l'enfant doit identifier ce que fait le sujet. L'objectif est que l'enfant repère le faire-semblant et s'en imprègne pour l'utiliser en situation de jeu.

- Le jeu symbolique

Le jeu fonctionnel vu précédemment évolue progressivement vers le jeu symbolique. Les enfants vont jouer à « faire comme si », ils se « jouent de la réalité » et s'en écartent : ils jouent au papa et à la maman, aux pirates, à la maîtresse, ..., etc.

La représentation de scènes de la vie quotidienne ou de séquences d'histoire sont présentes à l'école ou dans la cour de récréation. Souvent, il est très difficile pour un enfant avec des troubles pragmatiques d'y participer. Il ne comprend pas le sens de cette activité (Monfort, 2005a).

Au cours du jeu « Tous en scène », l'enfant est amené à se mettre dans la peau d'un personnage et à imaginer ce qu'il pourrait dire ou faire. L'objectif est de développer l'imagination de l'enfant mais aussi de lui permettre d'initier, maintenir et clore un thème conversationnel.

Deuxième partie: Méthodologie

Dans cette partie méthodologique, nous allons vous présenter les différents outils utilisés pour notre expérimentation, notre démarche expérimentale et la population sélectionnée pour tester le matériel élaboré. Puis, nous expliciterons nos hypothèses de travail ainsi que la façon de traiter les données recueillies et nos précautions méthodologiques.

1. OUTILS

1.1. La Children's Communication Checklist

Afin de définir si les enfants présentent ou non des troubles de la pragmatique, nous avons utilisé la Children's Communication Check-list de Bishop (décrite précédemment dans la partie théorique).

Pour la population témoin, nous avons demandé aux parents de l'enfant de compléter cette grille. Elle a donc été remplie à raison d'un exemplaire par enfant.

Pour la population présentant des troubles de la pragmatique, quand cela a été possible, nous avons demandé à deux personnes connaissant bien l'enfant de remplir la grille. Cela nous a permis de faire la moyenne des résultats et d'obtenir un score plus fiable et significatif. Dans les cabinets libéraux, la grille a donc été complétée par l'orthophoniste et un parent, et dans les structures par l'orthophoniste et un autre professionnel (psychologue, éducateur de jeunes enfants etc.) ou parent.

Pour rentrer dans nos critères d'inclusion, les enfants « tout-venant » doivent obtenir un composant pragmatique supérieur ou égal à 140. Le seuil de 132 est retenu pour inclure les patients suivis en orthophonie dans la population présentant des troubles de la pragmatique. Les personnes suivies en orthophonie obtenant un score supérieur à 132 seront également incluses dans notre expérimentation, elles seront considérées comme ayant des difficultés pragmatiques ne relevant pas du trouble.

1.2. Le jeu « Tous en scène »

Nous avons élaboré le jeu « Tous en scène » en vue d'observer et de rééduquer les troubles de la pragmatique chez l'enfant. A travers ce jeu, nous visons une population d'enfants âgés de 5 à 12 ans dans le cadre d'un Trouble Envahissant du Développement, de l'autisme, d'une dysphasie, d'une déficience auditive, intellectuelle ou d'un trouble du langage oral.

Il peut être utilisé dans son intégralité pour observer les difficultés pragmatiques de l'enfant et ainsi adapter les objectifs de rééducation. Après avoir obtenu un aperçu global des habiletés et difficultés de l'enfant, il est possible de sélectionner certains exercices pour travailler un domaine en particulier.

Il peut également être utilisé après avoir travaillé spécifiquement certains domaines de la pragmatique dans un but d'entraînement.

1.2.1. Matériel

Le jeu « Tous en scène » contient un plateau de jeu, 4 pions, un dé, un livret de présentation du jeu et de ses règles et 428 cartes (cf. annexes 3 et 4).

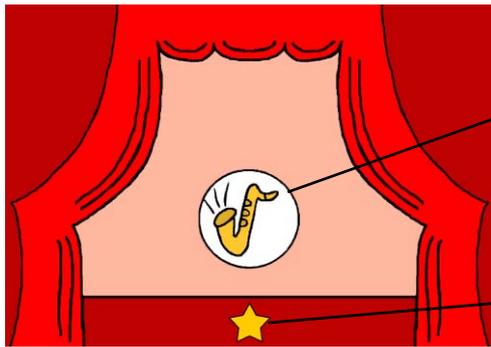
Pour rendre le matériel ludique, nous avons axé notre travail sur le thème du théâtre. Ainsi, le plateau de jeu et les cartes comportent des éléments appartenant au monde de la scène, d'où le titre « Tous en scène ». De plus, afin de rendre le matériel ludique et attrayant, nous avons inventé une présentation du jeu qui retrace l'histoire d'un petit comédien qui a le trac avant de monter sur la scène du théâtre.

1.2.2. Règles du jeu

Chaque joueur choisit un pion et le pose sur la loge de Paulo qui correspond à la case départ. Le joueur le plus jeune commence. Il lance le dé et avance son pion en fonction du chiffre obtenu. Il tire une carte correspondant à la couleur de la case et tente de répondre à la question. Si le joueur est non-lecteur, l'adulte lit la carte à l'enfant. Le but du jeu est d'être le premier à arriver sur la scène du théâtre.

1.2.3. Contenu du jeu

Quatre grands thèmes sont proposés pour travailler les habiletés pragmatiques. Chacun aborde plusieurs types d'exercices. Certains exercices comportent une difficulté supplémentaire.



Le symbole indique le type d'exercice

L'étoile indique une difficulté

➤ 110 cartes « Emotion »



Identifier et assembler deux à deux les émotions qui vont ensemble (photos/photos, dessins/dessins, photos/dessins)

Mets ensemble les mêmes émotions



Trouver le dessin, parmi 3 propositions, qui correspond à la définition de l'émotion

Choisis la bonne image

Quelque chose d'inattendu s'est produit. Léa a les yeux qui s'écarquillent, sa bouche s'arrondit et elle pousse un petit cri d'étonnement.

Comment est-elle?

Joyeuse	En colère	Surprise



Trouver l'intrus, c'est-à-dire la phrase qui ne correspond pas à l'émotion ciblée

Trouve l'intrus

Paul a peur.

Comment le montre-t-il?

- il pousse un cri
- il éclate de rire
- il devient tout blanc



Identifier parmi 3 dessins l'émotion qui correspond à une situation donnée

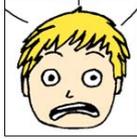
Choisis la bonne image

Théo traverse le passage piéton sans regarder. Soudain, une voiture se met à le klaxonner. Théo sursaute.

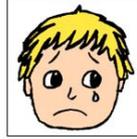
Comment est Théo?



Content



Effrayé



Triste



Jouer la scène en accentuant les émotions

Joue la scène suivante

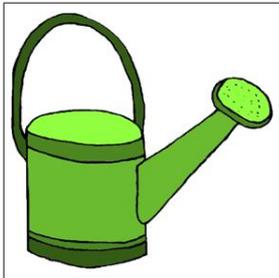
Marc joue au ballon dans le jardin. Soudain, Marc tire dans le ballon et la fenêtre se casse en mille morceaux. Son papa arrive en courant, il est très énervé et gronde Marc. Marc est mal à l'aise, il s'excuse en bafouillant.

➤ 114 cartes « Expression, adaptation à l'autre »



Faire deviner le dessin aux autres joueurs en donnant par exemple ses caractéristiques physiques et son usage

Fais deviner ce dessin aux autres joueurs





Expliquer, décrire l'utilisation d'un objet, une recette de cuisine, une règle de jeu, un itinéraire, les différentes étapes d'une situation etc.

Explique, décris

Les règles à respecter à l'école



Raconter un moment de la journée, une expérience passée, une histoire

Raconte-moi...

Raconte-moi ton dessin animé préféré



Jouer une scène en mettant l'accent sur les habiletés sociales

Joue la scène suivante

Tu es à la boulangerie.
Ta maman t'a donné de l'argent et tu dois acheter trois baguettes de pain et un dessert.

➤ 116 cartes « Compréhension verbale et non verbale »



Trouver la situation dans laquelle on pourrait utiliser ce geste

Trouve la bonne réponse

Que signifie ce geste?



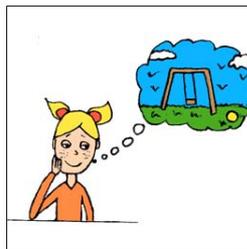
- Qu'est-ce que tu dis ? Je n'entends rien !
- J'ai mal aux oreilles
- Tu parles trop fort, ça me casse les oreilles



Trouver parmi deux dessins, dont un correspond à la compréhension littérale de l'expression, celui qui caractérise l'expression figurée

Choisis la bonne image

Etre dans la lune





Trouver parmi trois propositions la phrase qui correspond à l'expression figurée

Trouve la bonne réponse

Ce matin, il a neigé et le sol glisse. Léa s'est cassé la figure.

Qu'est-ce que cela signifie?

- Léa s'est cassé le nez
- Léa fait de la luge
- Léa est tombée par terre



Trouver ce qui est absurde sur un dessin

Trouve l'erreur



Choisis la bonne réponse

Lili a eu des mauvaises notes à l'école. En rentrant chez elle, elle montre ses notes à ses parents. Ils lui disent alors « Ah, et bien bravo... »

Qu'est-ce que cela signifie?

- Lili est contente de ses notes
- Les parents de Lili sont fiers d'elle
- Les parents de Lili ne sont pas contents de ses notes



Identifier, parmi trois propositions, celle qui correspond à la phrase ironique

Choisis la bonne réponse

Théo a fait des bêtises. Il ne pourra pas jouer à la console ce week-end.

Qu'est-ce que cela signifie?

- Théo est puni
- La console de Théo est cassée
- Théo et son frère vont jouer ensemble à la console



Identifier ce qui est sous-entendu dans un texte et choisir la proposition adéquate

➤ 98 cartes « Jeu, imagination »



Mimer le plus précisément possible l'action représentée par le dessin afin de la faire deviner aux autres joueurs

Mime cette action



Déterminer à partir d'une photo ce que la personne fait semblant de faire

Devine ce qu'il fait



Se mettre dans la peau d'un personnage et imaginer ce qu'il pourrait dire ou faire

Imagine que tu es...

Un magicien

Que dis-tu? Que fais-tu?

1.3. Les grilles d'observation

Nous avons conçu des grilles d'observation afin que les orthophonistes « testeuses » puissent évaluer le plus finement possible le matériel créé à partir d'une partie de jeu réalisée avec un enfant présentant des troubles de la pragmatique (cf. annexe 5). Ces grilles comportent quatre axes :

- la flexibilité et l'adaptabilité du matériel : durée d'une partie, tranche d'âge visée, facilité d'utilisation du jeu, utilisation pour différents types de rééducation, possibilité d'adaptation aux besoins du patient
- la forme du jeu : dessins/photos compréhensibles et attrayants, niveaux de difficulté adaptés, consignes et vocabulaire clairs, plateau de jeu et matériel attrayants
- la pertinence et la difficulté des différents types d'exercices
- l'observation des habiletés pragmatiques lors de la partie de jeu

Chaque axe présente plusieurs questions à choix multiples, les réponses étant nuancées de « pas du tout » à « très ». Par exemple, pour la question « ce jeu est-il facile d'utilisation ? » les réponses possibles sont « très facile », « facile », « peu facile », « pas du tout facile ». Ces réponses fermées permettent une analyse quantitative des résultats.

De plus, un espace est réservé aux remarques éventuelles que pourraient émettre les orthophonistes afin de faire une analyse qualitative plus fine.

Nous avons également utilisé ces grilles pour tester le jeu avec la population témoin. Cependant, nous les avons modifiées par souci d'objectivité, des questions ont donc été supprimées. En effet, testant nous-même le jeu auprès des enfants témoins, il ne nous est pas possible d'être objectif sur des questions telles que la pertinence du jeu.

Enfin nous avons élaboré une grille permettant une analyse plus détaillée de chaque carte testée. Elle permet d'indiquer la réussite, spontanée ou après explications, ainsi que l'échec à une question. Il est important d'indiquer dans les cases « observation » les causes de l'échec et toutes remarques qui permettraient de faire une critique positive ou négative du matériel (cf. annexe 6).

1.4. Le questionnaire

Le questionnaire s'adresse à l'orthophoniste et à l'enfant (cf. annexe 7).

La première partie du questionnaire sert à explorer les raisons de la prise en charge de l'enfant et les difficultés pragmatiques qu'il rencontre. Elle s'intéresse également aux outils et méthodes d'évaluation et de rééducation utilisés par l'orthophoniste concernant la pragmatique du langage.

La deuxième partie du questionnaire est axée sur le jeu. Nous cherchons à approfondir l'analyse qualitative à travers les réponses des orthophonistes (difficultés des enfants ciblées ? travail fonctionnel des troubles de la pragmatique ? plaisir d'utilisation du matériel ?) et à trouver des pistes d'amélioration du matériel (remarques et suggestions).

La dernière partie s'adresse à l'enfant. A travers deux questions, nous nous intéressons au ressenti de l'enfant vis-à-vis du jeu.

2. DEMARCHE EXPERIMENTALE

Tout d'abord, nous avons contacté des orthophonistes intervenant en libéral ou dans des structures, susceptibles de prendre en charge des enfants rentrant dans nos critères d'inclusion. Après avoir expliqué brièvement notre projet, nous sommes convenus de nous rencontrer lors de réunions. Ces réunions nous ont permis d'exposer notre méthodologie et de présenter l'outil créé de manière détaillée aux orthophonistes. Le jeu ayant été imprimé à raison d'un seul exemplaire, il ne nous a pas été possible de le confier pour un temps donné aux orthophonistes, cette présentation était donc une étape indispensable pour qu'elles puissent se familiariser avec le jeu et le manipuler. Un livret résumant le matériel et présentant les règles du jeu a été remis à chacune d'entre elles pour les aider à remplir les grilles d'observation et le questionnaire. A la fin de ces réunions, les orthophonistes nous ont proposé des patients présentant des difficultés pragmatiques pour lesquels le matériel pourrait avoir un intérêt tout particulier.

La Children's Communication Check-list a ensuite été remplie pour chacun des patients sélectionnés par les orthophonistes. A la suite de cette étape, les orthophonistes ont testé le jeu « Tous en scène » en séance individuelle ou de groupe. Nous nous sommes placée en tant qu'observateur afin de remplir la grille analysant chaque carte de manière détaillée, ainsi, les orthophonistes, déchargées de la prise de notes, ont pu être davantage disponibles et ancrées dans la relation avec l'enfant. A la fin de chaque séance, les orthophonistes ont dû remplir les grilles d'observation, nous leur avons fourni la grille remplie par nos soins afin de les aider dans leur analyse. Le questionnaire a également été complété, certaines questions ont été renseignées à la suite de chaque séance et d'autres demandant du recul et une manipulation plus fine du matériel ont été renseignées à la fin de toutes les séances (remarques et suggestions à apporter au jeu). Un retour verbal a également été fait, des informations ont donc été ajoutées sous la forme de prises de notes.

Parallèlement à cette expérimentation, nous avons testé nous-même le matériel auprès de la population témoin. Après chaque séance, nous avons rempli les grilles d'observation.

3. POPULATION

3.1. Population témoin

La population témoin est composée d'enfants « tout venant », ne présentant pas de difficultés langagières et n'étant pas suivis en orthophonie.

Les parents ont rempli la CCC afin que l'on puisse s'assurer que leur enfant ne présentait pas de difficultés pragmatiques. A la suite de cette étape, sur 12 enfants testés nous en avons sélectionnés 11 dont 5 garçons et 6 filles. Ils sont âgés de 5 ans 1 mois à 11 ans 6 mois et leur score au composant pragmatique varie de 144 à 159.

3.2. Population présentant des troubles de la pragmatique

Cette population se compose d'enfants et d'adultes présentant des difficultés ou des troubles de la pragmatique. Nous n'avons donc pas fixé de limite d'âge supérieur pour cette catégorie. Les patients sont suivis en orthophonie en cabinet libéral ou dans des centres de rééducation. Ils présentent un score au composant pragmatique variant de 102 à 153. Nous avons fait le choix d'inclure les sujets ayant un score au composant pragmatique supérieur à 132. En effet, pour certains patients, il ne s'agit pas de troubles de la pragmatique mais de difficultés avérées. Pour d'autres, la grille a parfois été remplie de manière subjective d'où des résultats n'apparaissant pas toujours significatifs. Nous avons sélectionné 28 enfants dont :

- 11 sont suivis pour Troubles Envahissant du Développement
- 3 pour dysphasie
- 7 pour déficience auditive
- 4 pour trisomie 21
- 3 pour d'autres troubles : troubles du langage oral, du raisonnement logico-mathématiques

3.3. Orthophonistes

Un échantillon de 11 orthophonistes a participé à notre expérimentation dont 2 exercent en cabinet libéral, 3 dans un IME, 1 dans un CMP, 4 dans un CRESVAL (Centre de Rééducation et d'Education Spécifique de la Vision, de l'Audition et du Langage) et 1 dans une structure hospitalière. Notre volonté était que plusieurs orthophonistes testent notre matériel afin d'obtenir une analyse fine et objective. De plus, grâce à l'expérience de chacune d'entre elles, nous avons pu recueillir de multiples remarques et suggestions pertinentes.

4. HYPOTHESES DE TRAVAIL

A travers ce mémoire de recherche, nous tentons de savoir si le matériel élaboré est pertinent et adapté à la rééducation des troubles de la pragmatique chez l'enfant.

Pour répondre à cette question, nous avons dégagé différentes hypothèses de travail :

- Le jeu « Tous en scène » est flexible et adaptable, c'est-à-dire qu'il s'ajuste aux séances orthophoniques, à différents types de rééducation et aux besoins du patient.
- L'ensemble du jeu est attrayant, clair et compréhensible.
- La difficulté des différents items est adaptée à une population d'enfants ne présentant pas de difficultés pragmatiques.
- Les différents axes abordés dans ce matériel sont pertinents pour travailler les habiletés pragmatiques et leur difficulté est adaptée en fonction de la pathologie du patient.
- Le matériel élaboré répond à un manque d'outils orthophoniques permettant de rééduquer les troubles de la pragmatique chez l'enfant.
- Il cerne les difficultés des enfants présentant des troubles de la pragmatique et permet de les travailler de façon fonctionnelle.

5. TRAITEMENT DES DONNEES

Afin de répondre à nos hypothèses, nous allons présenter et analyser les données recueillies lors de notre expérimentation. Nous traiterons les données de la manière suivante :

- Pour analyser la flexibilité, l'adaptabilité et la forme du jeu, nous mettrons en opposition les résultats obtenus pour la population témoin et pour la population suivie à l'aide de données statistiques et d'une analyse qualitative.
- Pour traiter la difficulté des différents items pour la population témoin, nous avons choisi de traiter les résultats en fonction de l'âge de l'enfant. Nous avons constitué deux groupes :
 - les enfants âgés de 5 à 7 ans qui sont non-lecteurs ou apprentis lecteurs
 - les enfants âgés de 8 à 11 ans qui sont lecteurs experts

Ces groupes étant composés de 5 ou 6 enfants, nous n'utiliserons pas de données statistiques mais indiquerons le nombre d'enfants pour lequel une réponse a été donnée sur la totalité du groupe.

- En ce qui concerne la population présentant des difficultés et troubles de la pragmatique, nous ferons une analogie entre la difficulté des différents items et leur pertinence. Cette population étant assez nombreuse, nous utiliserons des données statistiques ainsi qu'une analyse qualitative.
- Enfin, nous traiterons les réponses obtenues à l'aide du questionnaire de manière qualitative.

6. PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES

Nous avons fait le choix d'analyser ensemble les résultats de tous les sujets présentant des difficultés ou troubles de la pragmatique. Au sein de ce groupe, les âges peuvent donc être très variables (enfants et adultes) et les pathologies rencontrées très différentes les unes des autres. Ces différents aspects devront donc être pris en compte pour éviter les biais méthodologiques.

Troisième partie : Analyse des données

A présent, nous allons vous présenter les données recueillies à l'aide des grilles d'observation et du questionnaire et en faire une analyse détaillée. Nous appellerons « population témoin » l'ensemble des enfants ne présentant pas de troubles de la pragmatique et n'étant pas suivis en orthophonie et « population suivie » les personnes présentant des difficultés ou troubles de la pragmatique suivies en orthophonie.

1. FLEXIBILITE ET ADAPTABILITE DU JEU

« TOUS EN SCENE »

1.1. La durée de la partie est-elle adaptée à une séance d'orthophonie ?

	Très adaptée	Adaptée	Peu adaptée	Pas du tout adaptée
Population témoin	91% (10/11)	9% (1/11)	-	-
Population suivie	43,5% (10/23)	56,5% (13/23)	-	-

Pour la population témoin, la durée de la partie a été **très adaptée** dans **91%** des cas. En effet, la durée moyenne d'une partie ne dépasse pas 30 minutes. Seule une partie de jeu a duré 40 minutes. Cela est dû à l'utilisation d'un dé n'allant pas jusque 6 mais jusque 3.

Pour la population suivie, la durée est **très adaptée** dans **43,5%** des cas et **adaptée** dans **56,5%** des cas. Les parties ont duré entre 30 et 45 minutes ce qui correspond au temps d'une séance en orthophonie. Les parties durant 45 minutes sont celles réalisées avec un groupe de 2 enfants ou celles réalisées avec un enfant présentant une déficience auditive d'où parfois une nécessité de traduction des énoncés en langue des signes.

Ces résultats prouvent que la durée moyenne d'une partie est adaptée à une séance d'orthophonie. Le plateau de jeu comporte donc un nombre correct de cases.

1.2. Ce jeu est-il facile d'utilisation ?

	Très facile	Facile	Peu facile	Pas du tout facile
Population témoin	73% (8/11)	18% (2/11)	9% (1/11)	-
Population suivie	41% (9/22)	54,5% (12/22)	4,5% (1/22)	-

Pour la population témoin, le jeu a été **très facile** d'utilisation dans **73%** des cas. L'utilisation a été **peu facile** pour un enfant âgé de 5 ans 1 mois, en effet, ne maîtrisant pas la correspondance terme à terme, le déplacement sur un plateau de jeu a été difficile.

Pour la population suivie, l'utilisation du jeu a été **très facile** dans **41%** des cas et **facile** dans **54,5%** des cas. Il a été peu facile d'utilisation pour un enfant sourd dont la langue maternelle est la langue des signes. En effet, chaque carte a nécessité une traduction rendant la progression du jeu laborieuse. De plus, comme pour la population témoin, un enfant ne maîtrisant pas la correspondance terme à terme a eu du mal à se déplacer sur le plateau de jeu.

Dans la majorité des cas, le jeu a été facile d'utilisation. Une orthophoniste nous a fait part de la facilité d'utilisation dès la première prise en main du matériel.

1.3. Ce jeu est-il adapté aux besoins du patient ?

	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Population suivie	53% (10/19)	42% (8/19)	5% (1/19)	-

Dans **53%** des cas, les orthophonistes ont jugé le matériel élaboré **très adapté** aux besoins du patient et dans **42%** des cas, elles ont estimé qu'il était **adapté**. Une orthophoniste a trouvé qu'il était intéressant de pouvoir faire une présélection des cartes afin de réaliser une partie de jeu selon une hiérarchie de difficultés.

1.4. Ce matériel est-il adapté à différents types de rééducation ?

	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Population suivie	47% (9/19)	53% (10/19)	-	-

Respectivement, le matériel semble **très adapté et adapté** à différents types de rééducation dans **47%** et **53%** des cas. Deux orthophonistes ont soulevé le fait que des adaptations seraient nécessaires dans certaines prises en charge, notamment dans le domaine du handicap. Il serait par exemple possible de faire des aménagements au niveau visuel (agrandir les photos) ou au niveau du lexique. Cependant, elles notent qu'il revient surtout à l'orthophoniste de s'adapter.

Dans le questionnaire, à la question « Utiliseriez-vous ce matériel dans le cadre d'autres rééducations ? Si oui, lesquelles ? », les orthophonistes ont toutes répondu qu'elles utiliseraient volontiers ce jeu avec d'autres patients notamment dans le cadre de la dysphasie,

de l'autisme, de la surdité, de tous les troubles du langage oral, de la compréhension orale mais aussi écrite. Une orthophoniste pense qu'il serait intéressant de faire une transposition chez l'adulte. Plus globalement, trois orthophonistes utiliseraient ce matériel avec tous les enfants suivis en orthophonie.

1.5. Le matériel est-il adapté à la tranche d'âge visée (5-12 ans) ?

	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Population témoin	55% (6/11)	27% (3/11)	18% (2/11)	-
Population suivie	22% (4/18)	44,5% (8/18)	33,5% (6/18)	-

Pour la population témoin, le jeu est apparu **très adapté** à la tranche d'âge visée dans **55%** des cas. Les 6 enfants concernés sont âgés de 7 ans 4 mois à 11 ans 6 mois. Pour ces enfants, la majorité des items voire la totalité est réussie. Le jeu paraît **adapté** dans **27%** des cas, 2 enfants inclus dans ce pourcentage sont âgés de 6 ans 7 mois et 6 ans 8 mois. Pour ces 2 enfants, certains items tels que les expressions figurées ou la compréhension d'émotions complexes sont difficiles. De plus, étant non-lecteurs, il n'a pas toujours été facile pour eux de retenir toutes les réponses proposées afin de répondre à une question. Enfin, dans **18%** des cas, le matériel a été **peu adapté**. Les 2 enfants concernés sont âgés de 5 ans. De nombreux items ont été échoués. Ces enfants non-lecteurs ont eu des difficultés à retenir un texte lu ou des propositions de réponse. Au vue de ces résultats, le matériel est adapté à la tranche d'âge visée dans la majorité des cas, cependant, il apparaît peu adapté pour des enfants âgés de 5-6 ans.

Pour la population suivie, les résultats sont hétérogènes. Le matériel semble **adapté** à la tranche d'âge visée dans **44,5%** des cas et **très adapté** dans **22%** des cas. Cependant, il paraît **peu adapté** dans **33,5%** des cas. Les orthophonistes ayant donné cette réponse ont estimé que la limite d'âge inférieure devrait être augmentée à 6-7 ans. De plus, elles pensent qu'il n'y devrait pas y avoir de limite d'âge supérieure puisque le matériel pourrait être aussi bien utilisé avec des enfants qu'avec des adultes.

Les résultats obtenus pour la population témoin et pour la population suivie indiquent donc que la tranche d'âge visée est adaptée dans la majorité des cas mais qu'une augmentation des limites d'âge inférieure et supérieure serait nécessaire.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons donc valider notre hypothèse : le jeu « Tous en scène » est bien flexible et adaptable, il est facile d'utilisation, il s'ajuste aux séances orthophoniques, à différents types de rééducation et aux besoins du patient.

2. FORME DU JEU

2.1. Les dessins et les photos sont-ils compréhensibles ?

		Très compréhensibles	Compréhensibles	Peu compréhensibles	Pas du tout compréhensibles
Dessins	Population témoin	64% (7/11)	27% (3/11)	9% (1/11)	-
	Population suivie	36% (5/14)	57% (8/14)	7% (1/14)	-
Photos	Population témoin	-	45% (5/11)	55% (6/11)	-
	Population suivie	14% (2/14)	57% (8/14)	29% (4/14)	-

Les tests auprès de la population témoin ont révélé que les dessins étaient **très compréhensibles** dans **64%** des cas. Pour la population suivie, ils sont **compréhensibles** dans **57%** des cas. Dans l'ensemble, les dessins ont été très bien interprétés. Une orthophoniste nous a indiqué que des confusions pouvaient être faites entre les dessins de la tristesse et de la colère car ces émotions ne sont différenciées que par le sens d'inclinaison des sourcils.

En ce qui concerne les photos, elles apparaissent **peu compréhensibles** dans **55%** des cas pour la population témoin. Pour la population suivie, elles sont **compréhensibles** dans **57%** des cas et **peu compréhensibles** dans **29%** des cas. Certaines photos, notamment dans les items « faire semblant » ne sont pas claires et sont donc mal interprétées. Elles correspondent à des instant figés, il est donc difficile de percevoir un geste ou une succession d'actions. Les photos des items « compréhension de gestes » ont été peu compréhensibles pour des enfants sourds pratiquant la langue des signes. En effet, les gestes proposés sur les photos peuvent parfois faire évoquer des signes de la LSF ce qui entraîne des confusions. Par ailleurs, certaines orthophonistes pensent qu'il serait nécessaire d'agrandir les photos afin de mieux percevoir les détails.

Dans l'ensemble, les dessins proposés sont clairs et compréhensibles. En revanche, les photos ne sont pas toujours bien interprétées, des modifications sont donc nécessaires.

2.2. Les dessins sont-ils attrayants ? Les photos sont-elles attrayantes ? (Population suivie)

	Très attrayants	Attrayants	Peu attrayants	Pas du tout attrayants
Dessins	43% (6/14)	57% (8/14)	-	-
Photos	14% (2/14)	79% (11/14)	7% (1/14)	-

Les dessins sont **attrayants** dans **57%** des cas et **très attrayants** dans **43%** des cas pour la population suivie. Quant à elles, les photos sont **attrayantes** dans **79%** des cas. Dans l'ensemble, les dessins et les photos ont beaucoup plu aux enfants ainsi qu'aux orthophonistes.

2.3. Les consignes sont-elles claires ?

	Très claires	Claires	Peu claires	Pas du tout claires
Population témoin	36,5% (4/11)	45,5% (5/11)	18% (2/11)	-
Population suivie	14% (2/14)	57% (8/14)	29% (4/14)	-

Les consignes sont apparues **claires** pour la population témoin dans **45,5%** des cas. Les 2 enfants pour lesquels les consignes ont été peu claires sont ceux âgés de 5 ans. Les consignes « qu'est-ce que cela signifie ? » et « mets ensemble les mêmes émotions » ne sont pas comprises. Plusieurs enfants ne connaissent pas le terme « émotion ». De plus, pour les items « faire semblant », la notion de faire semblant n'apparaît pas dans la consigne intitulée « devine ce qu'il fait », cela peut gêner la compréhension. Par ailleurs, on constate que beaucoup d'enfants ne lisent pas les consignes, cela entraîne l'échec de certains items (notamment dans les cartes « émotions » avec la consigne « trouve l'intrus »).

Les consignes sont **claires** dans **57%** des cas pour la population suivie. Les orthophonistes qui ont jugé les consignes peu claires mettent en avant un vocabulaire complexe. Elles ont également relevé le fait que certaines consignes sont confondues. Dans les cartes « Jeu, imagination », la consigne « Mime cette action » est confondue avec « Devine ce qu'il fait » (faire semblant), l'enfant mime l'action de faire semblant au lieu de l'interpréter. Il y a également une ambiguïté pour les cartes comportant la consigne « Fais deviner ce dessin aux autres joueurs » (cartes « Expression, adaptation à l'autre »), l'enfant mime également le dessin au lieu de le faire deviner verbalement sous forme de devinette.

Les consignes sont donc dans l'ensemble claires, cependant certaines nécessitent une précision pour éviter les confusions.

2.4. Le vocabulaire est-il clair ?

	Très clair	Clair	Peu clair	Pas du tout clair
Population témoin	36,5% (4/11)	45,5% (5/11)	18% (2/11)	-
Population suivie	-	43% (6/14)	57% (8/14)	-

Le vocabulaire est **clair** pour **45,5%** des enfants appartenant à la population témoin. Pour **43%** des personnes de la population suivie, le vocabulaire est également apparu **clair** mais pour **57%**, il est apparu **peu clair**. Le vocabulaire ainsi que les énoncés ont été jugés trop complexes par les orthophonistes. Les énoncés sont trop longs ce qui entraîne des difficultés de rétention. Il sera nécessaire de simplifier le vocabulaire ainsi que la syntaxe pour faciliter la compréhension.

2.5. Les niveaux de difficulté sont-ils adaptés ?

	Très adaptés	Adaptés	Peu adaptés	Pas du tout adaptés
Population témoin	-	100% (11/11)	-	-
Population suivie	17% (2/12)	50% (6/12)	33% (4/12)	-

Les niveaux de difficulté ont été **adaptés** pour la **totalité** de la population témoin. Certains enfants ont échoué en particulier aux items « expressions figurées », « implicite » et « ironie », ils correspondent donc bien à un niveau de difficulté supplémentaire. Pour la population suivie, les niveaux de difficulté sont également **adaptés** dans **50%** des cas. Pour certaines orthophonistes, les niveaux de difficultés sont **peu adaptés (33%)**, elles pensent que des niveaux de difficulté supplémentaires seraient nécessaires. Par exemple, dans les cartes « émotions », il serait possible de faire des niveaux selon que les émotions sont simples (joie, colère, tristesse etc) ou complexes (fierté, déception, jalousie). Pour les jeux de rôle, il serait aussi possible de faire jouer des scènes plus ou moins longues selon le niveau de difficulté.

Certaines cartes correspondent donc bien à un niveau de difficulté supplémentaire, cependant il est possible de subdiviser davantage ces niveaux de difficulté.

2.6. Le matériel et le plateau de jeu sont-ils attrayants ?

(Population suivie)

	Très attrayant	Attrayant	Peu attrayant	Pas du tout attrayant
Plateau de jeu	64% (9/14)	36% (5/14)	-	-
Matériel	64% (9/14)	36% (5/14)	-	-

Le plateau de jeu ainsi que le matériel dans son ensemble ont été jugés **très attrayants** par **64%** des orthophonistes. Le graphisme, les dessins du plateau de jeu et des cartes ont été appréciés. De plus, les orthophonistes m'ont fait part de leur enthousiasme vis-à-vis du matériel.

Face à ces résultats, nous ne pouvons pas valider entièrement l'hypothèse « l'ensemble du jeu est attrayant, clair et compréhensible ». En effet, le matériel proposé aux orthophonistes a été jugé très attrayant mais les photos, les consignes et le vocabulaire manquent de clarté et de précision.

3. DIFFICULTE DU JEU POUR LA POPULATION TEMOIN EN FONCTION DE L'AGE

3.1. Les émotions

	5-7 ans				8-11 ans			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Associer des émotions	3/5	1/5	1/5	-	3/3	-	-	-
Identifier une émotion à partir d'une définition et d'un vocabulaire spécifique	2/4	2/4	-	-	4/5	1/5	-	-
Identifier les manifestations d'une émotion, trouver l'intrus	2/2	-	-	-	2/4	2/4	-	-
Identifier une émotion à partir d'une situation quotidienne	1/3	2/3	-	-	4/5	1/5	-	-
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les émotions	-	1/3	2/3	-	1/5	3/5	1/5	-

La difficulté de l'item « Associer des émotions » a été très adaptée pour 3 enfants sur 5 testés de la tranche d'âge des 5-7 ans. Les deux enfants qui ont eu quelques difficultés n'ont pas compris la consigne « Mets ensemble les mêmes émotions » et ont eu du mal à percevoir les expressions faciales sur les dessins. Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, tous les enfants ont réussi cet item avec une grande facilité.

Pour 2 enfants sur 4 testés dans la tranche d'âge des 5-7 ans, l'item « Identifier une émotion à partir d'une définition et d'un vocabulaire spécifique » a été très bien réussi. Pour réussir cet item, 2 enfants ont eu besoin d'un appui gestuel et prosodique. Les mimiques les

ont beaucoup aidés. De plus, pour ces deux enfants les émotions telles que la surprise ou le dégoût n'ont pas été reconnues (ou sont inconnues ?). Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, 4 enfants sur 5 testés ont réussi cet item avec facilité. Un enfant a échoué à une question car il ne connaissait pas l'émotion de la fierté.

L'item « Identifier les manifestations d'une émotion, trouver l'intrus » a été de difficulté très adaptée pour les 2 enfants non-lecteurs testés de la tranche d'âge des 5-7ans. Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, 2 enfants sur 4 ont très bien réussi cet item, la difficulté est donc très adaptée. Les 2 autres enfants l'ont réussi après explication. N'ayant pas lu la consigne « Trouve l'intrus », ils n'ont pas répondu correctement à la question.

Dans la tranche d'âge des 5-7 ans, l'item « Identifier une émotion à partir d'une situation quotidienne » a été de difficulté très adaptée seulement pour 1 enfant sur 3. Pour répondre aux questions, 2 enfants ont eu besoin d'explications. Certaines situations proposées sont complexes et les émotions telles que la jalousie, la gêne et la fierté ne sont pas connues par tous les enfants. Dans la tranche d'âge des 8-11 ans, 4 enfants sur 5 ont répondu à cet item très facilement.

Chez les 5-7 ans, l'exercice « Jouer un rôle en mettant l'accent sur les émotions » a été de difficulté peu adaptée pour 2 enfants sur 3 testés. Ces enfants ont eu de grandes difficultés à se mettre dans la peau d'un personnage, ils n'ont pas ajouté d'éléments pour enrichir le texte et sont restés ancrés dans la réalité sans pouvoir se décentrer, imaginer. De plus, les émotions ont été peu exploitées (absence de mimiques, prosodie). Cet item a été adapté pour un enfant, mais sa grande timidité l'a gêné pour investir pleinement le rôle. Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, l'exercice a été adapté pour 3 enfants sur 5. Ne nous connaissant pas, ces enfants ont été quelque peu en difficulté en raison de leur timidité et de leur gêne.

Les cartes « Emotions » ont été réussies par la plupart des enfants des deux tranches d'âge, la difficulté est donc adaptée. La méconnaissance de certaines émotions pour les enfants âgés de 5-7 ans prouve que la proposition d'une orthophoniste de faire des niveaux de difficulté dans les émotions (émotions simples et complexes) serait intéressante.

3.2. L'expression, l'adaptation à l'autre

	5-7 ans				8-11 ans			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Faire deviner un objet aux autres joueurs	1/3	2/3	-	-	3/4	1/4	-	-
Décrire/expliquer (une recette de cuisine, etc.)	1/4	2/4	1/4	-	5/6	1/6	-	-
Faire un récit (raconter une expérience passée, etc.)	1/3	2/3	-	-	2/3	-	1/3	-
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les habiletés sociales	1/5	2/5	2/5	-	2/6	3/6	1/6	-

Dans la tranche d'âge des 5-7 ans, l'item « Faire deviner un objet aux autres joueurs » paraît adapté pour 2 enfants sur 3. Parmi ces 2 enfants, un n'a pas compris la consigne et a mimé l'objet et l'autre a eu besoin qu'on lui pose de nombreuses questions afin de développer sa définition. Parmi les 8-11 ans, 3 enfants sur 4 ont réussi parfaitement cet exercice, la difficulté est donc très adaptée. Un des 4 enfants a été en difficulté à cause de sa grande timidité, les questions posées ne l'ont pas aidé à développer.

L'item « Décrire/expliquer » est de difficulté adaptée pour 2 enfants sur 4 chez les 5-7 ans. Ces enfants n'ont pas totalement réussi cet exercice car ils n'ont donné que très peu d'éléments et n'ont pas développé leur description. Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, cet exercice est réussi avec aisance pour 5 des 6 enfants testés, la difficulté est donc très adaptée. De même que précédemment, un enfant n'a pas réussi cet exercice en raison de sa timidité.

Dans la tranche d'âge des 5-7 ans, pour 2 enfants sur 3, l'item « Faire un récit » a été de difficulté adaptée. Ces enfants ont peiné à construire un récit soit parce que les souvenirs étaient trop lointains, soit parce que les éléments donnés étaient en nombre insuffisant pour se faire comprendre par l'interlocuteur. La difficulté de cet item paraît très adaptée pour 2 des 3 enfants testés des 8-11 ans. Les récits ont bien été structurés et les enfants ont donné de nombreux éléments constructifs. Cependant, il a parfois été difficile de se souvenir d'éléments trop lointains. Cela explique la difficulté peu adaptée pour un enfant.

Chez les 5-7 ans, l'item « Jouer un rôle en mettant l'accent sur les habiletés sociales » a été de difficulté adaptée pour 2 enfants sur 5 et peu adaptée pour 2 autres enfants. Les enfants ont pratiquement tous été intimidés lors de cet exercice, cela les a considérablement gênés pour

jouer un rôle. Pour la tranche d'âge des 8-11 ans, la difficulté a été adaptée pour 3 enfants sur 6 et très adaptée pour 2 enfants. Certains enfants ont également été intimidés, cependant ils ont participé volontiers et ont ajouté des éléments afin d'enrichir la scène. Seul 1 enfant sur 6 n'a pas réussi cet exercice, il a été paralysé par sa timidité.

L'analyse de ces résultats a permis de constater que les cartes « Expression, adaptation à l'autre » étaient davantage adaptées aux 8-11 ans qu'aux 5-7 ans. Les difficultés rencontrées par les 5-7 ans proviennent de la nécessaire construction et organisation du récit pour se faire comprendre. Le recours à des souvenirs plus ou moins anciens leur a également posé problème. De plus, nous avons vu dans la partie théorique qu'extraire une information pertinente, en vue par exemple d'une description ou d'une explication, était difficile pour des enfants de moins de 6 ans. Ce fait a été constaté dans nos résultats. Les 5-7 ans non porteurs de troubles ayant quelques difficultés, on suppose donc que la population suivie rencontrera également des difficultés pour ces items.

3.3. La compréhension verbale et non-verbale

	5-7 ans				8-11 ans			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Comprendre des gestes	5/5	-	-	-	2/4	2/4	-	-
Comprendre des expressions figurées	2/4	-	2/4	-	4/5	1/5	-	-
Identifier des situations absurdes	2/3	1/3	-	-	4/4	-	-	-
Comprendre l'ironie	2/3	1/3	-	-	2/4	2/4	-	-
Comprendre l'implicite à partir d'une phrase	1/4	1/4	2/4	-	4/6	1/6	1/6	-

Dans la tranche d'âge des 5-7 ans, tous les enfants ont réussi l'item « Comprendre des gestes », la difficulté est donc très adaptée. Les 2 enfants les plus jeunes ont très bien interprété les gestes cependant, étant non-lecteurs, il a parfois été difficile de mémoriser les trois propositions de réponse. Dans la tranche d'âge des 8-11 ans, la difficulté a été très adaptée pour 2 enfants sur 4. Les deux autres enfants ont eu des difficultés en raison des photos qui sont apparues peu claires (exemple : geste de boire).

« Comprendre des expressions figurées » est un exercice de difficulté peu adaptée pour 2 enfants sur 4 de la tranche d'âge des 5-7 ans mais très adaptée pour les 2 autres enfants. Les

propositions faites peuvent aider l'enfant à faire des déductions et à trouver la bonne réponse. Ces différences de résultats peuvent donc venir de cette capacité de déduction ou de l'utilisation ou non de ces expressions dans l'environnement de l'enfant. Chez les 8-11 ans, 4 des 5 enfants ont trouvé la signification de l'expression figurée avec aisance, la difficulté est donc très adaptée. Pour un enfant, la difficulté est adaptée, il a trouvé la réponse par déduction mais ne connaît pas la signification de l'expression.

Dans la tranche d'âge des 5-7 ans, « Identifier des situations absurdes » est un exercice très adapté pour 2 enfants sur 3. Les enfants trouvent rapidement l'erreur sur le dessin, il peut parfois être plus difficile d'expliquer cette erreur. Les 8-11 ans réussissent avec une grande facilité cet item, la difficulté est donc très adaptée.

L'item « Comprendre l'ironie » est bien réussi par 2 enfants sur 3 chez les 5-7 ans, la difficulté est donc très adaptée. Les intonations et les mimiques les aident à répondre correctement. Parmi les 8-11 ans, la difficulté est très adaptée pour 2 enfants sur 4 et adaptée pour les 2 autres enfants. Les 2 enfants qui ont été un peu en difficulté ont réussi à répondre correctement après explication. On peut donc supposer que l'énoncé n'avait pas bien été compris.

Chez les 5-7 ans, pour 2 enfants sur 4, la difficulté à l'item « Comprendre l'implicite » est peu adaptée. Ces enfants ne perçoivent pas ce qui est sous-entendu dans la phrase. Chez les 8-11 ans, la difficulté est très adaptée pour 4 enfants sur 6, les items sont réussis avec aisance. Pour les 2 autres enfants, les explications les ont aidés à trouver la solution.

La difficulté des cartes « Compréhension verbale et non verbale » a été adaptée pour la plupart des enfants des tranches d'âge 5-7 ans et 8-11 ans. Seuls les items des « expressions figurées » et de « l'implicite » ont posé problème aux 5-7 ans. On suppose donc que ces items seront également échoués chez la population suivie. Il serait intéressant d'avoir une norme d'acquisition de ces habiletés pour voir où se situent les enfants.

3.4. Le jeu, l'imagination

	5-7 ans				8-11 ans			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Réaliser un mime	1/5	4/5	-	-	5/6	-	1/6	-
Identifier des situations de faire semblant	1/5	2/5	2/5	-	1/5	4/5	-	-
Imaginer une situation de jeu symbolique	-	2/3	1/3	-	2/6	2/6	2/6	-

La « réalisation d'un mime » a été de difficulté adaptée pour 4 enfants sur 5 de la tranche d'âge des 5-7 ans. 2 enfants ont réalisé un mime « figé », c'est-à-dire qu'ils ont reproduit ce qu'ils ont vu sur le dessin sans le mettre en mouvement afin de le faire deviner. Un enfant n'a pas pu deviner un mime car il était trop ancré dans la réalité et n'est pas parvenu à imaginer (« tu ramasses les poils du tapis » au lieu de « ramasser des fleurs »). Cet item a été très adapté pour 5 des 6 enfants des 8-11 ans, ils ont réalisé parfaitement leurs mimes et les ont devinés sans difficulté. Un enfant a été très en difficulté pour réaliser le mime en raison de sa timidité.

L'item « Identifier des situations de faire semblant » a été de difficulté adaptée pour 2 enfants sur 5 des 5-7 ans et peu adaptée pour 2 autres enfants. Les difficultés peuvent être dues au manque de clarté de certaines photos et à la consigne ne faisant pas intervenir la notion de faire semblant. A cause de cette consigne, l'enfant se fixe sur ce qu'il voit et n'interprète pas la situation (ex : « Elle souffle sur la table » au lieu de « Elle souffle des bougies »). Pour les 8-11 ans, la difficulté est adaptée pour 4 des 5 enfants testés. Les difficultés sont dues au manque de clarté de certaines photos entraînant une mauvaise interprétation. Le manque de précision de la consigne intervient également pour cette tranche d'âge.

Pour la tranche d'âge des 5-7 ans, l'item « Imaginer une situation de jeu symbolique » est de difficulté adaptée pour 2 enfants sur 3 et peu adaptée pour 1 enfant. De nouveau, les enfants sont intimidés, ils ont besoin qu'on leur pose de nombreuses questions pour les aider à développer leur réponse. De plus, la consigne ne les amène pas à rentrer dans la peau d'un personnage afin de mettre en place une situation de jeu, ils se contentent de dire ce que tel personnage peut dire ou faire. Pour les 8-11 ans, les résultats sont homogènes, la difficulté est

donc soit très adaptée, adaptée ou peu adaptée (2 enfants sur 6). Certains enfants ont beaucoup d'idées mais elles ne sont pas exploitées au sein d'une situation de jeu. Il serait donc intéressant de reformuler la consigne.

Une précision au niveau des photos et des consignes est nécessaire pour que la difficulté soit adaptée pour l'ensemble des items. Comme précédemment, les différents items sont mieux réussis par les enfants de la tranche d'âge des 8-11 ans que par ceux de la tranche d'âge des 5-7 ans.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons donc affirmer que la difficulté des différents items du jeu « Tous en scène » est adaptée à une population d'enfants ne présentant pas de troubles de la pragmatique, nous validons donc notre hypothèse. Cependant, à travers les résultats, nous avons constaté que certains items pouvaient être difficiles pour des enfants âgés de 5 à 7 ans, cela vient donc confirmer que la limite d'âge inférieure doit être augmentée à 6-7 ans.

4. DIFFICULTE DU JEU POUR LA POPULATION SUIVIE

4.1. Les émotions

	Difficulté				Pertinence			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très pertinent	pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Associer des émotions	28,5% 6/21	62% 13/21	9,5% 2/21	-	28,5% 6/21	66,5% 14/21	5% 1/21	-
Identifier une émotion à partir d'une définition et d'un vocabulaire spécifique	27% 4/15	40% 6/15	33% 5/15	-	27% 4/15	60% 9/15	13% 2/15	-
Identifier les manifestations d'une émotion, trouver l'intrus	23,5% 4/17	53% 9/17	23,5% 4/17	-	18% 3/17	76% 13/17	6% 1/17	-
Identifier une émotion à partir d'une situation quotidienne	40% 10/25	48% 12/25	12% 3/25	-	40% 10/25	56% 14/25	4% 1/25	-
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les émotions	35% 7/20	55% 11/20	10% 2/20	-	50% 10/20	50% 10/20	-	-

Pour la population suivie, l'item « Associer des émotions » a été jugé **pertinent** dans **66,5%** des cas et de difficulté **adaptée** dans **62%** des cas. En général, les patients ont associé correctement les émotions, il a été plus difficile de mettre un mot sur ces émotions et de les expliquer.

Les cartes « Identifier une émotion à partir d'une définition et d'un vocabulaire spécifique » sont **pertinentes** pour **60%** des données recueillies et de difficulté **adaptée** pour **40%** des données. Le vocabulaire proposé dans les définitions est parfois complexe et abstrait. Cependant cela permet d'aborder l'ensemble du champ des émotions ainsi que le langage abstrait qui y est associé.

L'item « Identifier les manifestations d'une émotion, trouver l'intrus » est de difficulté **adaptée** dans **53%** des cas et **pertinent** dans **76%** des cas. La consigne « Trouve l'intrus » n'a pas toujours été prise en compte, d'où de nombreux échecs pour cet item et une nécessité d'explication.

L'item « Identifier une émotion à partir d'une situation quotidienne » varie entre une difficulté **très adaptée (40%)** et **adaptée (48%)** selon les patients. De plus, il a été jugé **très pertinent** et **pertinent** respectivement pour **40%** et **56%** des données recueillies. Quelques patients ont eu des difficultés de projection car leur quotidien ne les confronte que très rarement aux situations proposées. Certaines orthophonistes pensent qu'un support imagé représentant la situation serait nécessaire pour soulager l'accès à la compréhension et éviter les difficultés de représentations mentales.

Les cartes « Jouer un rôle en mettant l'accent sur les émotions » sont de difficulté **adaptée** dans **50%** des cas. De plus, **la moitié** des données recueillies indique que ces cartes sont **très pertinentes** et **l'autre moitié** qu'elles sont **pertinentes**. Certains patients ont eu du mal à rentrer dans la peau d'un personnage pour jouer une scène, ils ont eu des difficultés à se mettre à la place de l'autre. Remplacer le nom du personnage par le prénom de l'enfant ou par le pronom personnel « tu » peut les aider à mettre en place la scène. Cependant, garder le nom du personnage peut être intéressant pour travailler la théorie de l'esprit à travers cet exercice de projection. Par ailleurs, certains énoncés sont apparus longs et complexes d'où des difficultés de rétention.

Les cartes « Emotions » ont dans la majorité des cas été jugées pertinentes et de difficulté adaptée.

4.2. L'expression, l'adaptation à l'autre

	Difficulté				Pertinence			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très pertinent	pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Faire deviner un objet aux autres joueurs	32% 7/22	27% 6/22	27% 6/22	14% 3/22	45% 10/22	41% 9/22	14% 3/22	-
Décrire/expliciter (une recette de cuisine, etc.)	24% 5/21	43% 9/21	28,5% 6/21	4,5% 1/21	43% 9/21	43% 9/21	14% 3/21	-
Faire un récit (raconter une expérience passée, etc.)	40% 8/20	45% 9/20	15% 3/20	-	50% 10/20	50% 10/20	-	-
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les habiletés sociales	32% 7/22	45% 10/22	23% 5/22	-	50% 11/22	45% 10/22	5% 1/22	-

Pour la population suivie, la difficulté de l'item « Faire deviner un objet aux autres joueurs » présente des résultats hétérogènes. Elle a été jugée **très adaptée (32%)**, **adaptée** et **peu adaptée (27%)** ou **pas du tout adaptée (14%)** selon les patients. En revanche, les résultats concernant la pertinence sont probants : item **très pertinent** dans **45%** des cas et **pertinent** dans **41%** des cas. Pour de nombreux patients, cet exercice a été difficile. Certains n'ont pas compris la consigne et ont mimé le dessin au lieu de le faire deviner verbalement, et d'autres ont donné le nom de l'objet dans leur définition. Des enfants n'ont pas réussi à faire une devinette spontanément, ils ont eu besoin qu'on leur pose des questions pour donner les éléments pertinents.

L'item « Décrire/expliciter » a été jugé **très pertinent** et **pertinent** dans **43%** des cas et sa difficulté **adaptée** également pour **43%** des données recueillies. Une aide a parfois été nécessaire pour faire une description, les questions posées permettent aux patients d'affiner leur réponse.

L'item « Faire un récit » est de difficulté **adaptée** dans **45%** des cas et **très adaptée** dans **40%** des cas. **La moitié** des données recueillies indique que cet item est **très pertinent** et **l'autre moitié** qu'il est **pertinent**. Les enfants ont eu des difficultés à organiser leur pensée et à structurer leur récit. De plus, les notions temporelles (exemple : « Raconte-moi la dernière fois que... ») ont pu être un frein à la réussite de cet item. Un support imagé pourrait aider les enfants à structurer leur récit.

Les cartes « Jouer un rôle en mettant l'accent sur les habiletés sociales » sont **très pertinentes** pour **50%** des données recueillies et **pertinentes** pour **45%**, leur difficulté est **adaptée** dans **45%** des cas. Pour certains patients, se mettre en situation est un exercice ardu, ils ne s'ajustent pas toujours à la situation d'échange. De plus, des enfants ont eu des difficultés au niveau de la succession d'actions, il a donc été nécessaire de découper les énoncés en séquence afin de les aider à comprendre et à jouer la scène.

La majorité des items des cartes « Expression, adaptation à l'autre » est très pertinente et de difficulté adaptée.

4.3. La compréhension verbale et non-verbale

	Difficulté				Pertinence			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très pertinent	pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Comprendre des gestes	22% 5/23	52% 12/23	22% 5/23	4% 1/23	30,5% 7/23	52% 12/23	17,5% 4/23	-
Comprendre des expressions figurées	15% 3/20	40% 8/20	30% 6/20	15% 3/20	30% 6/20	40% 8/20	25% 5/20	5% 1/20
Identifier des situations absurdes	44,5% 8/18	33,5% 6/18	22% 4/18	-	56% 10/18	33% 6/18	11% 2/18	-
Comprendre l'ironie	20% 4/20	40% 8/20	35% 7/20	5% 1/20	25% 5/20	55% 11/20	20% 4/20	-
Comprendre l'implicite à partir d'une phrase	40% 8/20	25% 5/20	30% 6/20	5% 1/20	35% 7/20	45% 9/20	20% 4/20	-

L'item « Comprendre des gestes » est **pertinent** dans **52%** des cas et de difficulté **adaptée** également dans **52%** des cas. Les enfants sourds ont eu des difficultés avec cet exercice car le geste proposé sur la photo peut être confondu avec la langue des signes. Les propositions faites pour deviner le geste sont parfois longues et entraînent des problèmes de rétention pour les enfants non-lecteurs. Certains enfants ont trouvé spontanément la signification du geste sans avoir recours aux propositions, pour d'autres les propositions ont été utiles.

L'item « Comprendre des expressions figurées » apparaît **très pertinent (30%)**, **pertinent (40%)** ou **peu pertinent (25%)** selon les patients. En ce qui concerne la difficulté, les résultats sont également hétérogènes avec une difficulté **adaptée** pour **40%** des données, **peu adaptée** pour **30%** et **pas du tout adaptée** pour **15%**. De nombreux patients sont ancrés dans le concret et choisissent la réponse littérale, ils n'ont pas accès au sens figuré. Les difficultés

rencontrées pour cet exercice chez les plus jeunes enfants de la population témoin se retrouvent donc logiquement chez les enfants de la population suivie.

Les cartes « Identifier des situations absurdes » sont **très pertinentes (56%)** et leur difficulté est **très adaptée (44,5%)**. La plupart des patients parviennent à identifier ce qui est absurde sur un dessin cependant, ils ont des difficultés à l'expliquer.

L'item « Comprendre l'ironie » est **pertinent (55%)** et sa difficulté est **adaptée (40%)** ou **peu adaptée (35%)** selon les patients. Les phrases proposées aident l'enfant à comprendre l'ironie, cependant cet exercice reste difficile pour un certain nombre de patients.

Les cartes « Comprendre l'implicite » présentent des résultats hétérogènes pour la difficulté et la pertinence. Les cartes sont **très pertinentes** pour **35%** des cas, **pertinentes** pour **45%** et **peu pertinentes** pour **20%**. Quant à elle, la difficulté est **très adaptée** pour **40%**, **adaptée** pour **25%** et **peu adaptée** pour **30%** des patients testés. Parfois, les situations ont dû être explicitées pour que le patient comprenne le sens de l'énoncé et parvienne à trouver le sous-entendu. Les difficultés rencontrées pour cet exercice chez les plus jeunes enfants de la population témoin se retrouvent également dans la population suivie.

Pour la majorité des réponses recueillies, les items des cartes « Compréhension verbale et non verbale » apparaissent pertinents et de difficulté adaptée. Les items de l'ironie, de l'implicite et des expressions figurées correspondent bien à un niveau de difficulté supplémentaire et ne sont donc pas forcément adaptés pour de jeunes enfants ou pour des personnes présentant d'importants troubles de la pragmatique.

4.4. Le jeu, l'imagination

	Difficulté				Pertinence			
	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté	Très pertinent	pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Réaliser un mime	23% 6/26	62% 16/26	15% 4/26	-	27% 7/26	65% 17/26	8% 2/26	-
Identifier des situations de faire semblant	26% 6/23	35% 8/23	35% 8/23	4% 1/23	30,5% 7/23	52% 12/23	17,5% 4/23	-
Imaginer une situation de jeu symbolique	20% 3/15	40% 6/15	40% 6/15	-	27% 4/15	60% 9/15	13% 2/15	-

L'item « Réaliser un mime » est **pertinent (65%)** et la difficulté est **adaptée (62%)**. Certains patients ont eu du mal à mimer sans parler, d'autres n'ont pas réussi à se détacher du dessin afin de réaliser une succession d'actions. Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte que la consigne n'amenait pas l'idée de faire deviner le mime aux autres joueurs, cet aspect devra donc être inclus.

L'item « Réaliser des situations de faire semblant » semble **pertinent (52%)** et la difficulté paraît **adaptée (35%)** ou **peu adaptée (35%)** selon les patients. Les difficultés rencontrées peuvent être dues au manque de clarté des photos et de la consigne.

Les cartes « Imaginer une situation de jeu symbolique » sont **pertinentes** dans **60%** des cas et leur difficulté est **adaptée (40%)** ou **peu adaptée (40%)** selon les patients. Pour certains patients, il a été difficile de se mettre à la place d'un personnage. Tout comme pour la population témoin, la consigne n'a pas amené la mise en place d'une situation de jeu mais l'énumération de ce que les personnages pourraient dire ou faire.

Pour les cartes « Jeu, imagination », les items oscillent entre une difficulté adaptée et peu adaptée. Cependant, ils ont tous été jugés pertinents.

Au vue de ces résultats, nous pouvons affirmer que les différents axes abordés dans le matériel créé sont pertinents pour travailler les habiletés pragmatiques et leur difficulté est adaptée en fonction de la pathologie du patient. Notre hypothèse est donc validée.

5. LE QUESTIONNAIRE

5.1. L'outil créé répond-il à un manque de matériel orthophonique dans le domaine de la pragmatique ?

Les 11 orthophonistes ayant répondu à cette question ont estimé qu'actuellement il manque du matériel orthophonique dans le domaine de la pragmatique. Une orthophoniste a indiqué qu'il existait encore peu d'outils mais que progressivement du matériel apparaissait. Le matériel élaboré répond donc bien à un besoin d'outils, notre hypothèse est donc validée.

5.2. L'outil élaboré cerne-t-il les difficultés des enfants présentant des troubles de la pragmatique et permet-il de les travailler de façon fonctionnelle ?

A l'unanimité, les orthophonistes nous ont indiqué que le jeu « Tous en scène » cerne les difficultés des patients présentant des troubles de la pragmatique grâce aux nombreux domaines proposés. De plus, deux orthophonistes ont trouvé très intéressant de pouvoir cibler les difficultés de l'enfant à travers le jeu pour pouvoir les retravailler de façon plus détaillée par la suite. Par ailleurs, l'ensemble des orthophonistes a estimé que ce matériel permet de travailler les habiletés pragmatiques de façon fonctionnelle. Les réponses positives à cette question nous permettent de valider notre hypothèse.

5.3. Remarques des orthophonistes

Nous avons recueilli diverses remarques auprès des orthophonistes concernant le matériel créé. Le jeu « Tous en scène » est apparu intéressant et très facile d'utilisation. La richesse et la variété des idées, des situations envisagées et du matériel ont été soulignées. En revanche, la densité de l'outil n'a pas permis aux orthophonistes de découvrir toutes les facettes du jeu en une partie. Cela a entraîné une légère frustration.

Par ailleurs, l'alternance entre le verbal et le non verbal, entre le choix parmi des propositions et la participation plus spontanée a été particulièrement appréciée. Le support imagé, les propositions de réponse permettent de ne pas mettre l'enfant en situation d'échec. Nous avons été félicitée pour le travail réalisé.

5.4. Suggestions des orthophonistes

Pour améliorer le matériel, les orthophonistes nous ont fait de pertinentes suggestions. Plusieurs d'entre elles nous ont suggéré de simplifier le vocabulaire et les structures de phrases utilisées. En effet, cela peut être un obstacle à la compréhension pour certains enfants. Une orthophoniste propose comme solution de créer une fiche récapitulative du vocabulaire abstrait.

Par ailleurs, elles proposent de revoir certains dessins mais surtout certaines photos qui ne sont pas toujours compréhensibles au premier coup d'œil. Une orthophoniste suggère de créer une fiche présentative des émotions représentées sur les dessins. Un agrandissement des photos et des cartes est à envisager afin de les rendre plus fonctionnelles. Il est également nécessaire de simplifier et de clarifier les consignes qui sont un frein à la réussite de certains items.

Une orthophoniste nous a proposé de créer un type de carte supplémentaire. Ces cartes présenteraient une situation illustrée et nécessiterait d'émettre un jugement sur la réaction d'un personnage (la réaction est-elle adaptée ? inadaptée ? bizarre ?). Une autre orthophoniste a suggéré d'élaborer une grille d'observation des habiletés pragmatiques fondée sur les différents axes du jeu dans le but d'aider les orthophonistes dans leur analyse.

Enfin, plusieurs orthophonistes nous ont suggéré de créer davantage de niveaux de difficulté. Les niveaux les plus simples se composeraient de plus d'illustrations et moins de commentaires écrits ou alors de phrases simples et courtes. Des niveaux pourraient être créés parmi les cartes « Emotions », on pourrait par exemple distinguer les émotions simples des émotions complexes. Pour les cartes « associer les émotions », il serait possible de présenter un nombre croissant d'images et d'émotions selon leur complexité. Par ailleurs, une suggestion de création de 2 jeux a été faite. Un premier jeu regrouperait les habiletés pragmatiques les plus élémentaires et le deuxième comporterait les habiletés les plus élaborées (implicite, ironie, expressions figurées).

5.5. Plaisir d'utilisation du jeu pour les orthophonistes, la population suivie et la population témoin

Les orthophonistes ont toutes utilisé le matériel avec plaisir. Elles ont indiqué avoir aimé en particulier la prise en main facile et rapide ainsi que l'utilisation agréable et ludique. Une orthophoniste a aimé la relation qu'il a permis d'instaurer avec l'enfant et une autre orthophoniste nous a fait part de l'enthousiasme suscité. Elles ont toutes été ravies d'utiliser « Tous en scène » avec leurs patients.

La majorité des enfants appartenant à la population suivie a aimé le jeu et aimerait y rejouer. Ils ont en particulier aimé : « gagner », « lancer le dé », « le spectacle » et « le plateau et les cartes ». Quatre enfants n'ont pas aimé le jeu et n'aimeraient pas y rejouer et un enfant a aimé le jeu mais n'aimerait pas y rejouer. Parmi ces 5 enfants, deux n'ont pas aimé perdre la partie de jeu et trois enfants n'ont pas aimé être en difficulté.

Tous les enfants de la population témoin ont aimé le jeu « Tous en scène » et y joueraient volontiers. Nous avons relevé les remarques suivantes : « j'ai aimé quand j'ai fait des 6 », « j'ai aimé tout le jeu, je veux y rejouer 20 fois », « j'adore le jeu, c'était marrant et je voudrais rejouer la prochaine fois », « j'ai tout aimé », « j'ai aimé faire la bataille pour qui arrive le premier », « c'est rigolo ».

Quatrième partie : Discussion

1. VALIDATION DES HYPOTHESES

Notre première hypothèse était : « le jeu « Tous en scène » est flexible et adaptable, c'est-à-dire qu'il s'ajuste aux séances orthophoniques, à différents types de rééducation et aux besoins du patient ». Cette hypothèse est **validée**. Les résultats ont montré que le matériel élaboré a une durée adaptée à une séance orthophonique, il est facile d'utilisation, il s'adapte aux besoins du patient et il est possible de l'utiliser dans le cadre de différentes prises en charge (dysphasie, autisme, surdité, trouble du langage oral etc.). Par ailleurs, le matériel est adapté à une large tranche d'âge. Cependant, une limite d'âge inférieure fixée à 6-7 ans serait plus adaptée que la limite de 5 ans que nous avons fixée au départ. De plus, il n'est pas nécessaire de fixer une limite d'âge supérieure.

Notre deuxième hypothèse « l'ensemble du jeu est attrayant, clair et compréhensible » est **partiellement validée**. L'ensemble du matériel est apparu attrayant aux yeux des enfants et des orthophonistes. Les dessins, les cartes et le plateau de jeu ont été tout particulièrement appréciés. Cependant, certaines photos et consignes ont manqué de clarté et de précision. De plus, le vocabulaire employé et les structures de phrases ont été jugés complexes, entraînant parfois des difficultés de compréhension pour l'enfant.

La troisième hypothèse intitulée « la difficulté des différents items est adaptée à une population d'enfants ne présentant pas de difficultés pragmatiques » est **validée**. La difficulté des différents items des cartes « Emotions », « Expression, adaptation à l'autre », « Compréhension verbale et non verbale » et « Jeu, imagination » est adaptée à une population d'enfants « tout-venant » âgés de 5 à 12 ans ne présentant pas de troubles de la pragmatique. Cependant, à travers les résultats, nous avons constaté que certains items tels que les « expressions figurées » ou « l'implicite » étaient difficiles pour des enfants âgés de 5 à 7 ans. Cela confirme donc que la limite d'âge inférieure doit être revue à la hausse.

Nous **validons** également l'hypothèse « les différents axes abordés dans ce matériel sont pertinents pour travailler les habiletés pragmatiques et leur difficulté est adaptée en fonction de la pathologie du patient ». Les orthophonistes ont jugé l'ensemble des items pertinents et de difficulté adaptée pour une population présentant des troubles de la pragmatique. Tout

comme pour la population témoin, certains items (expressions figurées, ironie, implicite) sont apparus plus difficiles pour la population suivie.

La cinquième hypothèse qui était « le matériel élaboré répond à un manque d'outils orthophoniques permettant de rééduquer les troubles de la pragmatique chez l'enfant » est **validée**. L'ensemble des orthophonistes a estimé qu'actuellement, il manque du matériel orthophonique dans le domaine de la pragmatique.

Enfin, la dernière hypothèse intitulée « le matériel cerne les difficultés des enfants présentant des troubles de la pragmatique et permet de les travailler de façon fonctionnelle » est **validée**. D'après les orthophonistes, les nombreux domaines abordés dans le jeu « Tous en scène » permettent de cerner les difficultés de l'enfant et de les travailler à la fois de manière ludique et fonctionnelle.

2. RETOUR SUR LE TRAVAIL EFFECTUE

2.1. A propos de la théorie

La théorie nous a permis de placer le cadre de notre mémoire de recherche. Ainsi, nous avons pu décrire de manière générale la pragmatique et les troubles qui y sont liés. Ces apports théoriques ont été la base de l'élaboration du jeu « Tous en scène », ils nous ont permis d'adapter notre matériel en fonction des objectifs de rééducation concernant les troubles de la pragmatique.

Au terme de ce travail de recherche, il nous a paru manquer quelques apports théoriques notamment au niveau des repères développementaux. Dans le matériel créé, nous avons ciblé des axes pour lesquels nous n'avions pas de repères d'acquisition, c'est le cas en particulier pour les expressions figurées, l'ironie et l'implicite. Ces items ayant été jugés plus difficiles que les autres tant pour la population témoin que pour la population suivie, il aurait été intéressant d'avoir des normes pour savoir si les difficultés sont dues à l'âge ou aux troubles de l'enfant.

Ces données auraient également pu soutenir notre réflexion en ce qui concerne l'établissement de la tranche d'âge des 5-12 ans que nous avons fixée au départ.

2.2. Les outils utilisés

Nous avons utilisé la CCC pour définir si les enfants présentaient ou non des troubles de la pragmatique. Pour la population suivie, elle nous a permis de distinguer les troubles des difficultés pragmatiques. Pour cette population, nous avons demandé à 2 personnes connaissant bien le patient de remplir la grille afin d'obtenir un résultat plus fiable. Or, il n'a pas toujours été possible d'obtenir ces 2 grilles. Parfois nous n'avons eu que celle des parents et d'autres fois que celle des professionnels. De plus, au travers des réponses fournies dans les grilles, nous avons constaté que les parents ne percevaient pas toujours les difficultés de leur enfant. En effet, l'écart des scores au composant pragmatique entre les parents et les professionnels est parfois très large. Tous les enfants n'ont donc pas eu la même équité au niveau de l'évaluation, les résultats ont parfois été faussés. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'inclure tous les patients dans la population suivie, quels que soient les résultats. L'utilisation d'un test standardisé aurait permis d'éviter ce biais cependant, actuellement il n'existe que très peu de tests évaluant la pragmatique du langage et des problèmes liés à ces tests sont régulièrement mis en avant.

Le matériel créé a été évalué à l'aide des grilles d'observation et du questionnaire. Nous avons expliqué succinctement aux orthophonistes comment répondre aux questions. Lors de l'expérimentation, nous nous sommes rendu compte que certaines orthophonistes n'avaient pas différencié, dans les grilles d'observation, la pertinence et la difficulté concernant l'ensemble des items du jeu. Cette question a été mal interprétée. Par la suite, nous avons bien expliqué la distinction entre les deux pour éviter des biais méthodologiques. Cependant, notre analyse comporte des questionnaires dont la pertinence et la difficulté ne sont pas différenciées. Nous aurions pu créer deux tableaux afin de séparer ces deux aspects, cela aurait facilité la compréhension.

Par ailleurs, nous aurions dû séparer les questions auxquelles il faut répondre à chaque passation, des questions pour lesquelles il faut répondre de manière globale à la fin de toutes les passations. Cela aurait simplifié la complétion des documents par les orthophonistes.

Concernant le jeu « Tous en scène », il aurait été intéressant de tester au préalable toutes les photos et dessins auprès d'enfants et d'adultes afin de se rendre compte de leur clarté. Ainsi, nous aurions pu éviter des échecs à certaines questions de la part des enfants et distinguer les erreurs dues à leurs troubles des erreurs dues à une mauvaise lecture de l'image.

2.3. La démarche expérimentale

Le matériel élaboré ayant été imprimé à raison d'un seul exemplaire et les contraintes temporelles étant présentes, nous avons fait le choix de ne confier le jeu aux orthophonistes que sur une séance ou plusieurs séances selon le nombre de patients testés. Confier le jeu aux orthophonistes sur une plus longue période aurait permis une meilleure prise en main ainsi qu'un jugement plus fin et précis du matériel. Les orthophonistes ont montré beaucoup d'enthousiasme vis-à-vis du matériel mais ont parfois avoué être un peu frustrées de ne pas avoir eu le temps de découvrir toutes ses facettes.

Contrairement aux patients de la population suivie qui connaissent leur orthophoniste depuis plusieurs années, la plupart des enfants de la population témoin ne nous connaissaient pas. Certains d'entre eux ont parfois été très intimidés, cela les a considérablement gênés pour les items nécessitant une participation spontanée (jeux de rôle, faire deviner un objet etc.). De ce fait, les résultats ont parfois été faussés. Plusieurs séances auraient été nécessaires pour instaurer une relation de confiance et ainsi lever leur timidité.

3. PERSPECTIVES

L'objectif de ce mémoire de recherche était d'élaborer et d'objectiver le matériel afin de voir s'il était pertinent et adapté à la rééducation des troubles de la pragmatique chez l'enfant. Il serait possible de poursuivre ce travail en apportant les améliorations nécessaires à son bon fonctionnement et en le testant sur une plus longue durée. Ainsi, nous pourrions observer l'évolution des patients et mesurer l'éventuel bénéfice de ce type de matériel.

Par ailleurs, il pourrait également être intéressant de tester le matériel dans le cadre du bégaiement ou de l'aphasie de l'enfant. De plus, au cours de l'expérimentation, nous avons vu qu'il était possible d'utiliser le matériel avec des patients adultes porteurs de trisomie 21, nous supposons donc qu'avec des modifications, une transposition pourrait être faite chez l'adulte, par exemple pour des patients aphasiques ou présentant une démence type Alzheimer.

Enfin, les remarques positives des orthophonistes et leur enthousiasme nous encouragent à élaborer une nouvelle version du jeu « Tous en scène », utilisable dans notre future pratique professionnelle.

Conclusion

Au cours de ce travail, nous avons élaboré le matériel intitulé « Tous en scène ». Il se compose de 4 axes balayant l'ensemble des habiletés pragmatiques: « les émotions », « l'expression, l'adaptation à l'autre », « la compréhension verbale et non verbale » et « le jeu, l'imagination ».

Nous avons testé ce jeu auprès de 11 enfants « tout-venant » et 28 patients présentant des troubles de la pragmatique. Afin d'obtenir une analyse quantitative et qualitative du matériel, des grilles d'observation et un questionnaire ont été renseignés après chaque passation par 11 orthophonistes.

Les résultats obtenus nous ont permis de démontrer que ce matériel est pertinent et adapté à la prise en charge de patients présentant des troubles de la pragmatique. Il s'est révélé être un outil de rééducation mais aussi d'observation des difficultés pragmatiques de l'enfant.

Par ailleurs, nous avons obtenu des pistes d'amélioration du matériel tant sur le contenu que sur la forme. Ces informations nous permettront de perfectionner l'outil créé afin de le rendre le plus complet et fonctionnel possible.

Les résultats obtenus, les remarques positives des orthophonistes et leur enthousiasme ont montré l'intérêt de ce type de matériel dans la prise en charge des troubles de la pragmatique chez l'enfant. Ils sont encourageants pour une utilisation du jeu dans notre future pratique professionnelle.

Nous retiendrons de ce travail l'enthousiasme des orthophonistes à utiliser le matériel, l'accueil souriant et positif des enfants ainsi que leurs réactions spontanées. Nous retiendrons également le plaisir d'élaboration du matériel, le recours à la créativité, et l'enrichissement personnel dans le domaine de l'orthophonie à travers nos recherches, notre expérimentation et nos observations.

Repères bibliographiques

Beaud, L., De Guibert, C. (2009) Le syndrome sémantique-pragmatique : dysphasie, autisme ou « dysharmonie psychotique » ?. *La psychiatrie de l'enfant*, 52, p. 89-130.

Bénichou, D. (2011) Le geste, une fenêtre sur le langage. *Rééducation orthophonique*, 246, p. 179-194.

Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., et al. (2004) Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues : OrthoEdition.

Cadima, E. (2007) « Passeport pour ma ville » : création d'un jeu destiné à travailler les aspects pragmatiques du langage chez l'enfant sourd oralisant de 10 à 13 ans. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, Université de Lille II, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix.

Coquet, F. (2004) Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : méthodes et techniques de rééducation. Isbergues : OrthoEdition.

Coquet, F. (2005a) Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, p. 13-27.

Coquet, F. (2005b) Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, p. 103-114.

Désert, L. (2009) « La pragmallette » : situations orthophoniques pour l'observation et le travail de compétences pragmatiques chez l'enfant de 4 à 6 ans. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, Université de Lille II, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix.

De Weck, G., Marro, P. (2010) Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation. Issy-les-Moulineaux : Masson.

- Duchêne, A. (2005) Pragmatique : mise en perspective historique. *Rééducation orthophonique*, 221, p.7-11.
- Estienne, F. (2002) La rééducation du langage de l'enfant : savoir-faire-dire-être. Paris : Masson.
- George, F. (2007) Les dysphasies. *Rééducation orthophonique*, 230, p. 7-24.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J. (2010) Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres. Bruxelles : De boeck.
- Maillart, C. (2003) Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, p. 13-32.
- Monfort, M., Juarez, A., Monfort-Juarez, I. (2005a) Les troubles de la pragmatique chez l'enfant. Madrid : Entha
- Monfort, M. (2005b) Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, p. 85-101.
- Monfort, M. (2007) L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 231, p. 73-85.
- Monfort, M., Monfort-Juarez, I. (2008) Intervention orthophonique et pragmatique du langage. *Actes du congrès scientifique international de Biarritz : la pragmatique, de l'intention...à la réalisation*, p. 33-42.
- Monfort, M., Monfort-Juarez, I. (2011) Gestualité et troubles du langage. *Rééducation orthophonique*, 246, p. 127-140.
- Mouterde, C. (2007) Elaboration et évaluation d'un jeu de société « Orion » pour la rééducation de l'enfant et de l'adolescent asperger ou autiste de haut niveau. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie, Académie de Paris, Université Paris VI Pierre et Marie Curie.
- Peeters, T. (2008) L'autisme, de la compréhension à l'intervention. Paris : Dunod.
- Roch, D. (2005) Difficultés pragmatiques chez un enfant dysphasique : propositions d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, p. 123-135.

Suarez, M. (2011) Développement émotionnel du jeune enfant. *Rééducation orthophonique*, 246, p. 31-44.

Annexes

Annexe 1 : Children's Communication Checklist	88
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des objectifs et des activités à visée pragmatique	93
Annexe 3 : Livret des règles du jeu	95
Annexe 4 : Plateau de jeu	101
Annexe 5 : Grilles d'observation pour les Orthophonistes	102
Annexe 6 : Grille d'observation pour l'analyse détaillée des cartes	105
Annexe 7 : Questionnaire pour les orthophonistes	106

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

Children's Communication Checklist (Bishop, 1998)

Grille remplie par :.....

Relation avec l'enfant :.....

Nombre d'années que vous connaissez l'enfant :.....

Consigne :

Cette grille contient une série de phrases décrivant différents aspects des comportements des enfants.

Pour chaque phrase, nous vous demandons de juger si cette description « ne s'applique pas », « s'applique un peu ou quelquefois », « s'applique tout à fait ». Pourriez-vous, s'il vous plait, ne cocher qu'une case par phrase et essayer de répondre à toutes les phrases ?

Si vous êtes incapable de répondre à la question, sélectionnez alors la case « je ne sais pas ».

Nous vous demandons de remplir ce questionnaire seul, sans en discuter avec quelqu'un d'autre.

Cette grille ne parvient pas toujours à rendre compte parfaitement du comportement de chaque enfant.

Ne vous inquiétez pas si aucune des alternatives proposées ne vous paraît exactement appropriée.

Cochez la réponse qui vous paraît la plus proche et, si nécessaire, ajoutez un commentaire.

Merci pour votre collaboration.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
A.	Intelligibilité & fluence				
<u>1</u>	Les gens peuvent comprendre tout ce qu'il dit.				
2	Les gens ont des difficultés à comprendre une grande partie de ce qu'il dit.				
<u>3</u>	Il fait rarement des erreurs en produisant des sons de parole.				
4	Il prononce erronément un ou deux sons mais il n'est pas difficile à comprendre.				
5	La production des sons semble immature. Par exemple, il dit des choses comme "crocodile pour crocodile."				
6	Il semble incapable de prononcer certains sons. Par exemple, il peut avoir des difficultés à dire "k" ou "s".				
7	Il laisse tomber certaines syllabes à la fin ou au début des mots. Par exemple, pour "toboggan", il dit "boggan".				
8	Il est plus difficile de le comprendre quand il produit des phrases plutôt que des mots isolés.				
<u>9</u>	La parole est extrêmement rapide.				
10	Il semble avoir des difficultés à construire ce qu'il veut dire : il fait des faux départs, répète des parties de mots ou de phrases (ex. « je veux une... veux une glace »).				
<u>11</u>	La parole est bien articulée et fluide.				
B.	Syntaxe				
12	Son langage est le plus souvent composé d'énoncés de deux mots comme " donne train" , "papa parti".				
<u>13</u>	Il peut produire des phrases longues et complexes comme " quand tu es allé dans le parc, j'ai vu un monsieur".				
14	Il a tendance à supprimer les terminaisons grammaticales Ex: "les ours dort" .				
15	Parfois, il fait des erreurs de pronoms ou d'articles, il dit "elle" pour "lui" et vice versa.				
C.	Initiation de la conversation				
16	Il parle à n'importe qui, n'importe où.				
17	Il parle trop.				
18	Il redit aux gens des choses qu'ils savent déjà.				
19	Il se parle à lui-même.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
20	Il parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne.				
21	Il pose des questions dont il connaît la réponse.				

D. Cohérence					
22	Il est parfois difficile de donner du sens à ce qu'il dit parce cela paraît illogique ou déconnecté.				
23	La conversation avec lui peut être agréable et intéressante.				
24	Il peut donner un compte rendu facile à suivre d'un événement passé comme un anniversaire ou des vacances.				
25	Il peut expliquer clairement ce qu'il veut faire demain ou dans le futur.				
26	Il paraît avoir des difficultés à expliquer à un jeune enfant un jeu aussi simple que « <i>touche-touche</i> ».				
27	Il a des difficultés à raconter une histoire ou à décrire ce qu'il a fait en respectant l'ordre des événements.				
28	Il utilise des termes comme "il" ou "ça" sans qu'on comprenne clairement à quoi il fait référence.				
29	Il ne semble pas réaliser le besoin d'expliquer ce dont il parle à quelqu'un qui ne partage pas la même expérience. Par exemple, il peut parler de "Johnny" sans expliquer qui c'est.				

E. Langage stéréotypé					
30	Son accentuation peut paraître affectée, comme s'il caricaturait un personnage de télévision.				
31	Il utilise fréquemment des expressions comme « comme cela » ; « tu sais quoi ? » ; « oui, tu sais » ou « bien sûr ».				
32	Il change soudainement de sujet de conversation.				
33	Il ramène souvent la conversation vers son thème favori plutôt que de suivre ce que les autres personnes veulent dire.				
34	La conversation avec lui a souvent tendance à partir dans des directions inattendues.				
35	Il inclut des informations hyper précises dans sa conversation (ex. donne la date exacte d'un événement) Par exemple, si on lui demande « quand pars-tu en vacances ? » il répond « le 13 juillet 2001 » plutôt qu'en été.				
36	Il a des phrases favorites qu'il utilise très souvent mais parfois dans des situations inappropriées.				
37	Parfois, il semble dire des choses qu'il n'a pas complètement comprises.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne S'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/ quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
F.	Utilisation du contexte conversationnel				
38	Il a tendance à répéter ce que les autres viennent de dire.				
39	Ses habiletés communicatives varient fortement d'une situation à l'autre.				
40	Il semble ne se fixer que sur l'un ou l'autre mot dans une phrase, ce qui fait qu'il ne comprend pas toujours bien ce qui est dit.				
41	Il peut comprendre l'humour (ex. paraît amusé plutôt que surpris si quelqu'un dit « quelle belle journée » alors qu'il pleut dehors).				
42	Il a tendance à prendre tout au pied de la lettre, ce qui donne parfois des résultats humoristiques (non voulus). Par exemple, un enfant à qui on demande « trouves-tu difficile de te lever le matin ? » et qui répond « non, je sors un pied du lit et puis l'autre et je me mets debout ».				
43	Il peut avoir des ennuis parce qu'il ne comprend pas toujours les règles de politesse ; il peut être considéré comme étrange par les autres.				
44	Il peut dire des choses qui manquent de tact ou qui sont socialement inadaptées.				
45	Il traite chacun de la même façon, indépendamment du statut social. Par exemple, il parle à son instituteur de la même façon qu'aux autres enfants.				

G.	Rapport conversationnel				
46	Il ignore certaines initiations de la conversation (exemple : « que fais-tu ? ») et semble continuer ce qu'il faisait comme si rien ne s'était passé.				
47	Il n'initie jamais ou rarement une conversation ; il ne donne pas facilement d'information à propos de ce qu'il est en train de faire.				
48	Il ne semble pas décoder facilement les expressions faciales ou le ton de la voix, ce qui fait qu'il ne réalise pas toujours si les gens sont fâchés ou tristes.				
49	Il utilise très peu d'expressions faciales ou de gestes pour montrer ses sentiments. Et pas toujours de façon appropriée (ex. sourire quand il est anxieux).				
50	Il comprend la signification des gestes.				
51	Il regarde rarement ou jamais la personne à laquelle il parle ; il semble éviter activement le contact visuel.				
52	Il a tendance à regarder au-delà de la personne à qui il parle ; il paraît inattentif ou préoccupé.				
53	Il sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne S'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/ quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
H.	Relations sociales				
54	Il est populaire auprès des autres enfants.				
55	Il a un ou deux bons amis.				
56	Il a tendance à être brutalisé, griffé par les autres enfants.				
57	Il est délibérément agressif avec les autres enfants.				
58	Il peut blesser d'autres enfants intentionnellement.				
59	Un solitaire : négligé par les autres enfants mais pas rejeté.				
60	Il est perçu comme bizarre par les autres enfants et est donc activement évité.				
61	Il a des difficultés à établir des relations avec les autres enfants à cause de son anxiété.				
62	Avec des adultes familiers, il semble inattentif, distant ou préoccupé.				
63	Il interagit avec enthousiasme avec des adultes. On ne retrouve pas chez lui l'inhibition que les enfants montrent à l'égard des étrangers.				

I.	Centres d'intérêt				
64	Il utilise des noms inhabituels ou sophistiqués. Par exemple, il on lui demande le nom d'un animal, il peut répondre « tapir ».				
65	Il possède un large stock d'information factuelles. Par exemple, il connaît le nom de toutes les capitales du monde ou le nom de nombreuses variétés de dinosaures.				
66	Il a un ou plusieurs domaines d'intérêt privilégiés (ordinateur, dinosaure) et préfère faire des activités qui rejoignent ces domaines-là.				
67	Il aime regarder à la télévision des programmes destinés aux enfants de son âge.				
68	Il semble ne pas avoir d'intérêt, il préfère ne rien faire.				
69	Il préfère faire quelque chose avec d'autres enfants plutôt que seul.				
70	Il préfère être avec des adultes plutôt qu'avec des enfants.				

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des objectifs et des activités à visée pragmatique

(Coquet, 2004, p.367-368)

Types d'activité	Exemples de situations	Objectifs
Jeux sociaux	Se lancer un ballon. Distribuer des cartes. Jouer à un jeu de société (loto, domino, jeux de cartes, dames...) en respectant le chacun son tour.	Alternance des tours de rôle et des tours de parole (« à toi », « à moi »).
Jeux de mimiques et de prosodie	Imiter, comprendre des expressions faciales. Trouver la réponse à une question sur le visage de l'autre (« tu aimes la glace ? » mimique de contentement). Accompagner une phrase d'une mimique ou intonation inadaptée. Théâtraliser une phrase ou une courte histoire.	Favoriser le contact visuel. Développer le non-verbal (en compréhension comme en production). Donner des messages verbaux et non-verbaux compatibles.
Jeux de mimes	Faire, comprendre un geste ou un mime pour faire découvrir un objet, un métier, une situation, un mot, une phrase.	Développer l'imagination. Développer l'informativité.
Marionnettes	Conversation entre deux marionnettes. Saynète.	Alternance des tours de parole. Régie de l'échange (prendre son tour de parole, initier, maintenir et clore une conversation, un thème).
Jeux de rôle	Imiter des conversations téléphoniques. Se déguiser et jouer à la marchande, au docteur, au serveur... (en alternant les rôles).	Régie de l'échange (prendre son tour de parole, initier, maintenir et clore une conversation, un thème). Adopter la perspective d'autrui. Adapter son langage à l'interlocuteur, à la situation. Poser et répondre à des questions.
Activités de description	Décrire un objet, une image, une scène alors que l'interlocuteur ne voit pas ce dont on parle.	Développer l'informativité. Travailler l'organisation de l'information. Etablir le thème, faire des commentaires appropriés, rester dans le thème, signaler un changement de thème, clore un thème, retenir et créer des liens entre les informations à donner pour être compris. Utiliser un vocabulaire et un registre de langage approprié.
Activités d'explication	Expliquer le fonctionnement d'un objet, donner le mode d'emploi pour fabriquer quelque chose, expliquer une recette de cuisine, expliquer un itinéraire...	Adapter le langage à l'interlocuteur. Planifier son explication. Initier, maintenir et conclure un thème. Répondre de façon adaptée aux requêtes de clarification.
Activités de récit	Raconter une expérience passée. Raconter une histoire avec ou sans support. Raconter un conte. Trouver le début, le milieu, la fin d'une histoire.	Maîtrise du discours narratif. Organisation de l'information. Travail de l'imagination.

Activités de catégorisation sémantique	Devinettes, « <i>Qui est-ce ?</i> ». Recherche de ressemblances/différences. Recherche d'anomalies, d'intrus. Appariement selon des relations partie/tout, inclusion de classe, association d'idées...	Sélection d'indices pertinents. Travail de l'informativité. Organisation de l'information.
Activités d'inférence	Messages à compléter.	Compréhension de l'implicite. Capacité à faire des inférences. Faire (répondre à) des requêtes de clarification. Travail de la fonction projective du langage.
Activités sur les métaphores et l'humour	Situations incongrues. Histoires à dormir debout. Images absurdes. Critique de l'illustration littérale des métaphores.	Développement de l'utilisation et de la compréhension de l'humour par le langage. Développement de l'imagination. Travail de la fonction ludique et poétique du langage.

« Tous en scène »

Présentation aux enfants :

Ce soir, ce sera le grand soir au théâtre « Del Arte ». Le comédien Paulo s'est préparé pendant des semaines. Il a appris son texte, il a passé des journées entières à répéter et à jouer la comédie. Ce soir, il montera sur la scène du théâtre pour la première fois et des centaines de spectateurs vont venir voir son spectacle.

Au matin du grand soir, Paulo se réveille et ne se sent pas bien du tout. Il a mal au ventre et a vraiment très peur. Il répète une dernière fois avant le spectacle et se rend compte qu'il a tout oublié. Il ne se souvient plus de son texte, il a perdu sa voix et son jeu d'acteur. Paulo a le trac et s'il ne se reprend pas, il n'arrivera pas à monter sur scène...

Paulo a besoin de nous ! Il aimerait qu'on l'aide à retrouver ses talents de comédien et à affronter sa peur. Pour cela, il va falloir que l'on s'entraîne avec lui. Pour l'entraînement, pleins d'activités nous attendent, telles que les mimes, les émotions, l'imagination et les devinettes. Vite, l'heure du spectacle arrive, il faut se dépêcher !

Es-tu prêt à relever le défi ?

Matériel :

- un plateau de jeu
- 428 cartes dont :
 - 110 cartes « Emotion »
 - 114 cartes « Expression, Adaptation à l'autre »
 - 116 cartes « Compréhension verbale et non verbale»
 - 98 cartes « Jeu, Imagination »
- 4 pions, 1 dé

Objectifs :

Ce jeu s'adresse à des enfants âgés de 5 à 12 ans présentant des troubles de la pragmatique dans le cadre d'un trouble envahissant du développement, de l'autisme, d'une dysphasie, d'une surdit e ou d'un trouble du langage oral.

Il permet de travailler la pragmatique de manière globale ou de cibler un domaine en fonction des objectifs de r eeducation. Il peut être utilisé en initial pour travailler un domaine en particulier ou après avoir abordé les habilités pragmatiques au cours de la r eeducation dans un but d'automatisation. Il permet également d'observer les capacités pragmatiques de l'enfant et de faire un état des lieux de ses difficultés.

Règle du jeu :

Chaque joueur choisit un pion et le pose sur la loge de Paulo qui correspond à la case départ. Le joueur le plus jeune commence. Il lance le dé et avance son pion en fonction du chiffre obtenu. Il tire une carte correspondant à la couleur de la case et tente de répondre à la question. Si le joueur est non-lecteur, l'adulte lit la carte à l'enfant.

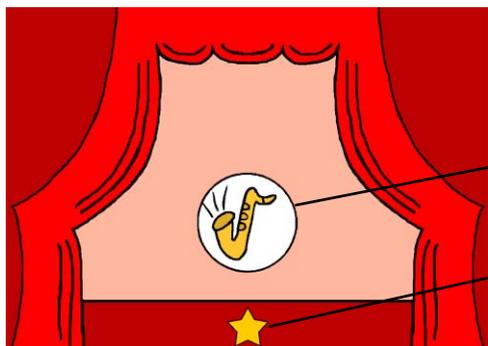
Le but du jeu est d'être le premier à arriver sur la scène du théâtre.

Variante :

Il est possible de ne travailler qu'un ou plusieurs domaines. Il suffit de sélectionner les cartes cibles, et de les mélanger en un seul tas. Un plateau avec des cases sans couleur est proposé. Les règles du jeu sont les mêmes mais on ne se soucie pas des couleurs.

Contenu du jeu :

Quatre grands thèmes sont proposés, chacun aborde plusieurs sortes d'exercices.



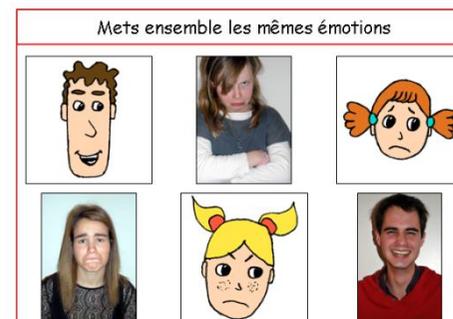
Le symbole indique le type d'exercice

L'étoile indique une difficulté

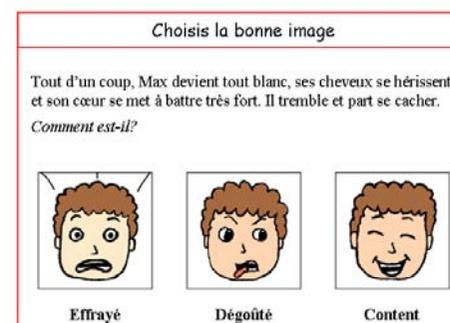
Les cartes « Emotions » :



Identifier et assembler deux à deux les émotions qui vont ensemble (photos/photos, dessins/dessins, photos/dessins)



Trouver le dessin, parmi 3 propositions, qui correspond à la définition de l'émotion





Trouver l'intrus, c'est-à-dire la phrase qui ne correspond pas à l'émotion ciblée

Trouve l'intrus

Théo est content.

Comment le montre-t-il ?

- il sourit
- il pousse des cris de joie
- il boude



Identifier parmi 3 dessins l'émotion qui correspond à une situation donnée

Choisis la bonne image

Nina aimerait avoir une poupée pour son anniversaire. Mais, ses parents lui offrent un jeu de société.

Comment est Nina ?



Contente



Déçue



Dégoûtée



Jouer la scène en accentuant les émotions

Joue la scène suivante

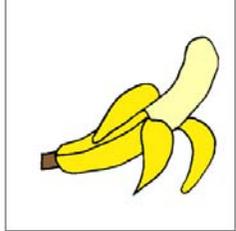
Lili a cassé le collier préféré de sa maman.
Sa maman est fâchée et se met à la gronder. Lili est gênée.
Elle baisse les yeux et s'excuse en bafouillant.

Les cartes « Expression, Adaptation à l'autre » :



Faire deviner le dessin aux autres joueurs en donnant par exemple ses caractéristiques physiques et son usage.

Fais deviner ce dessin aux autres joueurs





Expliquer, décrire l'utilisation d'un objet, une recette de cuisine, une règle de jeu, un itinéraire, les différents étapes d'une situation etc.

Explique, décris

Les différentes étapes avant d'aller se coucher



Raconter un moment de la journée, une expérience passée, une histoire.

Raconte-moi...

Raconte-moi ce que tu as fait
le week-end dernier



Jouer une scène en mettant l'accent sur les habiletés sociales.

Joue la scène suivante

Ce matin, tu t'es réveillé en ayant très mal aux dents.
Tu appelles le dentiste pour avoir un rendez-vous le plus vite possible.

Les cartes « Compréhension verbale et non verbale » :



Trouver la situation dans laquelle on pourrait utiliser ce geste.

Trouve la bonne réponse

Que signifie ce geste?



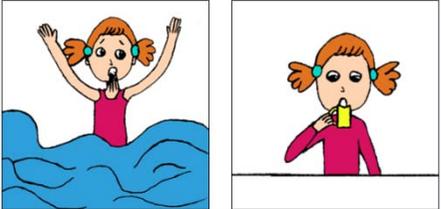
- Tu as du chocolat autour de la bouche
- Ne fais pas de bruit, le bébé dort
- On ne t'entend pas beaucoup aujourd'hui



Trouver parmi deux dessins, dont un correspond à la compréhension littérale de l'expression, celui qui caractérise l'expression figurée.

Choisis la bonne image

Boire la tasse





Trouver parmi trois propositions la phrase qui correspond à l'expression figurée.

Trouve la bonne réponse

Léa ne veut pas monter dans l'arbre. Sophie lui dit alors: «Tu es une poule mouillée ! »

Qu'est-ce que cela signifie?

- Tu transpires beaucoup
- Tu es une trouillardre, tu as tout le temps peur
- Tu ressembles à une poule



Trouver ce qui est absurde sur un dessin

Trouve l'erreur




Identifier, parmi trois propositions, celle qui correspond à la phrase ironique

Choisis la bonne réponse

Au cinéma, Paul parle à voix haute. Max lui dit alors : « Tu devrais parler encore plus fort ! »

Qu'est-ce que cela signifie?

- Max est un peu sourd
- Max aimerait que Paul parle moins fort
- Paul chuchote



Identifier ce qui est sous-entendu dans un texte et choisir la proposition adéquate.

Choisis la bonne réponse

Le frère de Max ouvre ses cadeaux d'anniversaire. Il a eu un ballon de basket. Max s'exclame : « Oooohhh la chance ! ».

Qu'est-ce que cela signifie?

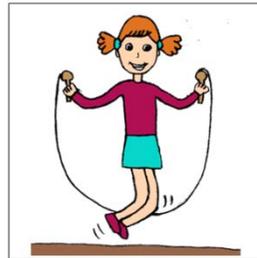
- Max aimerait avoir un ballon de basket
- Max ne veut pas avoir un ballon de basket
- Max a déjà un ballon de basket

Les cartes « Jeu, Imagination » :



Mimer le plus précisément possible l'action représentée par le dessin afin de la faire deviner aux autres joueurs

Mime cette action

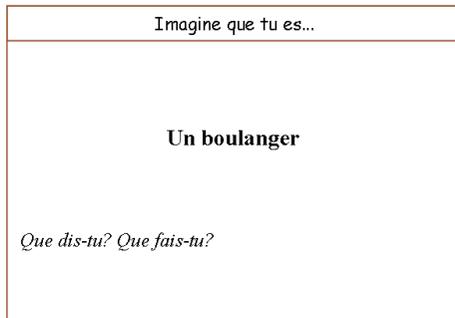




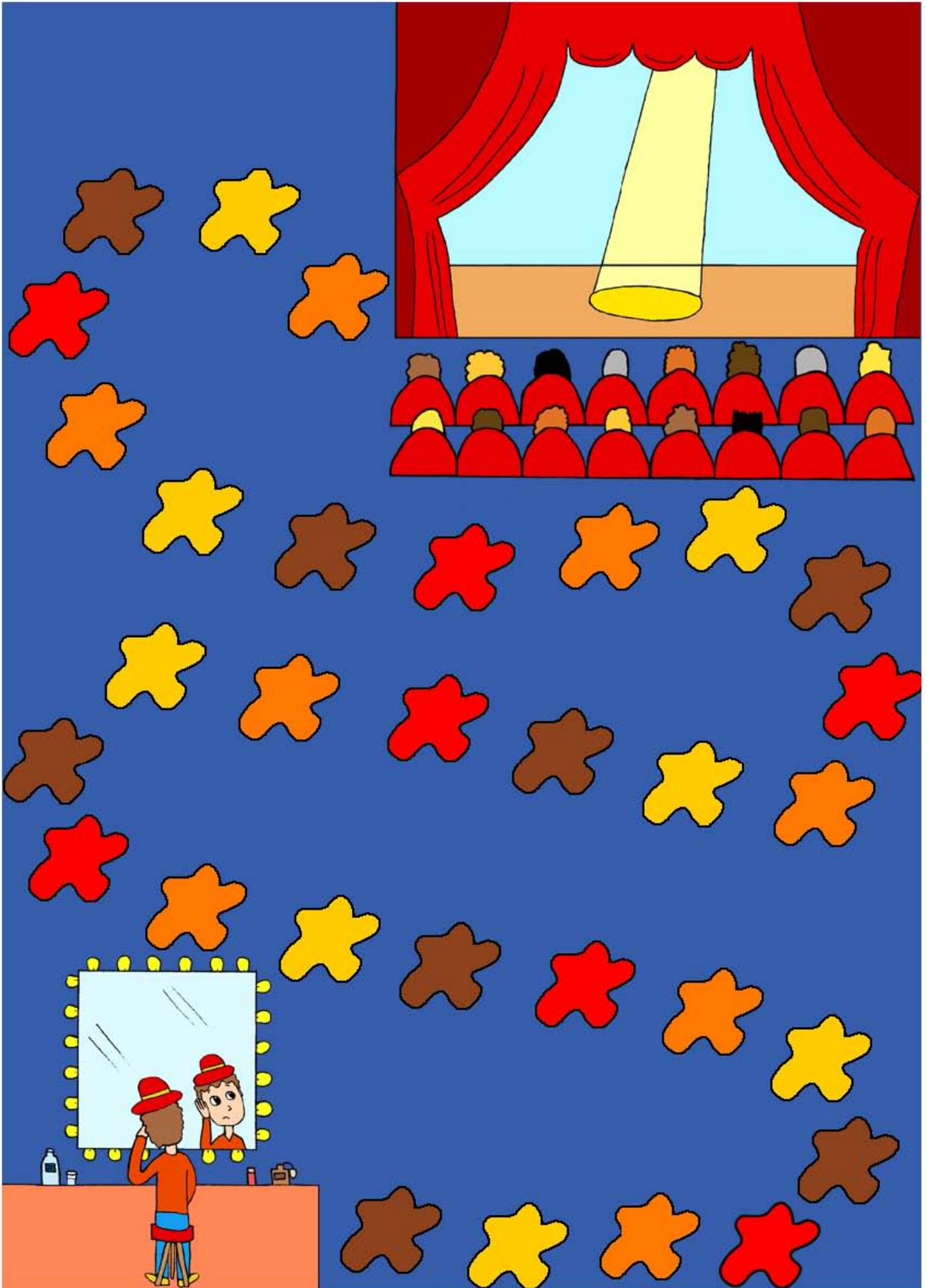
Déterminer à partir d'une photo ce que la personne fait semblant de faire



Se mettre dans la peau d'un personnage et imaginer ce qu'il pourrait dire ou faire



Annexe 4 : Plateau de jeu



Grilles d'Observations

1- Flexibilité et adaptabilité du jeu « Tous en scène »

Durée d'une partie : minutes

La durée de la partie est-elle adaptée à une séance d'orthophonie ?	Très adaptée	Adaptée	Peu adaptée	Pas du tout adaptée
Ce jeu est-il facile d'utilisation ?	Très facile	Facile	Peu facile	Pas du tout facile
Ce jeu, s'adapte-t-il aux besoins du patient ? (Possibilité de n'utiliser que certaines parties du jeu pour cibler la rééducation)	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Selon vous, ce matériel est-il adapté à différents types de rééducation ? (TED, dysphasie, surdité, trouble du langage oral...)	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
Le matériel est-il adapté à la tranche d'âge visée (5-12 ans) ?	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté

Remarques :

2- Forme du jeu

Les dessins sont-ils :	Très compréhensibles	Compréhensibles	Peu compréhensibles	Pas du tout compréhensibles
	Très attrayants	Attrayants	Peu attrayants	Pas du tout attrayants
Les photos sont-elles :	Très compréhensibles	Compréhensibles	Peu compréhensibles	Pas du tout compréhensibles
	Très attrayantes	Attrayantes	Peu attrayantes	Pas du tout attrayantes
Les consignes sont-elles :	Très claires	Claires	Peu claires	Pas du tout claires
Le vocabulaire est-il :	Très clair	Clair	Peu clair	Pas du tout clair
Les niveaux de difficulté sont-ils :	Très adaptés	Adaptés	Peu adaptés	Pas du tout adaptés
Le plateau de jeu est-il :	Très attrayant	Attrayant	Peu attrayant	Pas du tout attrayant
	Très clair	Clair	Peu clair	Pas du tout clair
Le matériel est-il :	Très attrayant	Attrayant	Peu attrayant	Pas du tout attrayant
	Très ludique	Ludique	Peu ludique	Pas du tout ludique

Remarques :

3- Pertinence et difficulté du jeu (en fonction de l'âge et de la pathologie du patient)

Concernant la difficulté, dans le cas où ce n'est pas du tout adapté, précisez si cela vous semble trop difficile ou trop facile.

• Les émotions

Associer des émotions	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Identifier une émotion à partir d'une définition et d'un vocabulaire spécifique	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Identifier les manifestations d'une émotion, trouver l'intrus	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Identifier une émotion à partir d'une situation quotidienne	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les émotions	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent

Remarques :

• L'expression, l'adaptation à l'autre

Faire deviner un objet aux autres joueurs	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Décrire/expliciter (une recette de cuisine, etc.)	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Faire un récit (raconter une expérience passée, etc.)	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Jouer un rôle en mettant l'accent sur les habiletés sociales	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent

Remarques :

• **La compréhension verbale et non-verbale**

Comprendre des gestes	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Comprendre des expressions figurées	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Identifier des situations absurdes	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Comprendre l'ironie	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Comprendre l'implicite à partir d'une phrase	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent

Remarques :

• **Le jeu, l'imagination**

Réaliser un mime	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Identifier des situations de faire semblant	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent
Imaginer une situation de jeu symbolique	Difficulté	Très adapté	Adapté	Peu adapté	Pas du tout adapté
	Pertinence	Très pertinent	Pertinent	Peu pertinent	Pas du tout pertinent

Remarques :

4- Observation des habiletés pragmatique lors de l'utilisation du jeu

l'enfant a-t-il respecté les tours de rôle?	Oui	Non
l'enfant a-t-il établi un contact oculaire?	Oui	Non
l'enfant s'est-il adapté à son interlocuteur ?	Oui	Non
l'enfant a-t-il initié des échanges, des thèmes de conversation ?	Oui	Non
l'enfant a-t-il changé brusquement de conversation ?	Oui	Non
L'enfant a-t-il utilisé une communication non-verbale (expression faciale, mimiques, gestes, postures, proxémique) ?	Oui	Non
l'enfant a-t-il manifesté une incompréhension ? (gestes, regards, demande de reformulation, de clarification ?	Oui	Non

Remarques :

Questionnaire à destination de l'Orthophoniste

- Quel est le motif du suivi de votre patient? Quelles difficultés pragmatiques présente-t-il ?

- Comment avez-vous testé le domaine de la pragmatique ?

- Avez-vous déjà travaillé les habiletés pragmatiques avec votre patient ?
Si oui, qu'avez-vous travaillé en particulier ? Comment l'avez-vous travaillé ?

- Estimez-vous qu'actuellement il manque du matériel orthophonique dans le domaine de la pragmatique ?

Concernant le jeu « Tous en scène » :

- D'après vous, ce jeu cerne-t-il les difficultés des enfants présentant des troubles de la pragmatique ?

- Permet-il de travailler « de façon fonctionnelle » les troubles de la pragmatique ?

- Avez-vous aimé utiliser ce matériel avec vos patients ?

- Utiliseriez-vous ce matériel dans le cadre d'autres rééducations ? si oui, lesquelles ? (exemple : dysphasie, autisme...)

- Avez-vous des remarques à faire sur ce matériel ?

- Avez-vous des suggestions pour améliorer ce jeu ?

Questions à poser à l'enfant :

- As-tu aimé jouer à ce jeu ?

- Aimerais-tu y rejouer ?

Merci beaucoup pour votre collaboration et votre participation