



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Emmanuelle FLORIS et Anne-Laure LAUNAY

soutenu publiquement en juin 2012 :

Sans queue ni tête

Création d'un matériel de rééducation visant à affiner la compréhension des expressions métaphoriques et l'implicite auprès d'enfants dysphasiques de plus de 8 ans.

MEMOIRE dirigé par :

Sophie RAVEZ, Orthophoniste en libéral, Chargée de cours à l'Institut d'orthophonie
Gabriel Decroix, Lille

Lille – 2012

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement Madame Sophie Ravez notre maître de mémoire qui nous a guidées et soutenues tout au long de notre travail.

Nous remercions également Véronique Hamon, Estelle Donnadiou et Cécile Viera da Rosa, orthophonistes à l'IDEFHI pour leur aide et leurs précieux conseils.

Nous adressons un remerciement particulièrement chaleureux aux enfants de l'IDEFHI qui se sont prêtés avec bonne humeur à nos expérimentations.

Enfin nous remercions très chaleureusement Vincent Floris, notre illustrateur, qui a su répondre avec talent à nos exigences.

Emmanuelle Floris tient à adresser ses remerciements à sa famille : merci pour votre amour et vos encouragements.

Merci à Chris, Claire et Daria, pour leur aide plus que précieuse.

Merci à mes amis, en particulier Manon, Maëlle, Anaïs et Mathilde pour leur amitié indéfectible.

Anne-Laure Launay remercie particulièrement ses proches qui l'ont soutenue et encouragée tout au long de son projet, notamment, sa famille, ses amis et ses voisins.

Résumé :

Notre mémoire a pour but l'élaboration d'un outil de rééducation dans le domaine de la pragmatique auprès d'enfants et d'adolescents dysphasiques âgés d'au moins 8 ans. En effet, la dysphasie se caractérise par une atteinte sévère, durable et déviante du développement du langage oral. Celle-ci affecte différentes compétences langagières et communicationnelles, dont les aspects pragmatiques. De ce fait, de nombreux enfants dysphasiques se retrouvent en difficulté lors des situations de communication, avec notamment, un discours peu ou pas adapté selon les contextes et les interlocuteurs, un défaut de pertinence du discours, un non-respect des tours de parole, ou encore une incompréhension du langage élaboré. C'est particulièrement sur ce dernier aspect que s'est porté notre intérêt, aussi nous avons créé le jeu « Sans queue ni tête » visant à améliorer la compréhension des expressions métaphoriques et de l'implicite. Nous avons proposé ce jeu à seize jeunes dysphasiques âgés de 8 à 14 ans.

Mots-clés :

Dysphasie, Pragmatique, Thérapie, Enfants, Implicite, Métaphore.

Abstract :

The aim of our dissertation is to create a remedial therapy for developing the pragmatic skills of children with specific language impairment (SLI) from the age of 8 up to adolescence. Indeed, specific language impairment is characterized by a critical and lifelong abnormality in speech development. This affects different verbal and non-verbal communicative competences, including pragmatic aspects. Consequently many children with SLI encounter difficulties with social interaction. In particular, we observe partially or totally inappropriate speech depending on the context and who is being spoken to, also a lack of relevance, an inability to respect the conventions of social discourse or even a failure to grasp the subtleties of language. It is particularly on this aspect that we have chosen to concentrate. With this in mind, we have created the game « « Sans queue ni tête », aimed at improving their understanding of metaphorical expressions and implied meaning. We have tested this game with a group of sixteen children with specific language impairment 8 to 14 year olds.

Keywords :

Specific Language Impairment, Pragmatic, Therapy, Implicit, Metaphor.

Table des matières

Introduction.....	9
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	12
1. La pragmatique.....	13
1.1. Présentation de la pragmatique.....	13
1.1.1. Définitions.....	13
1.1.2. Contexte historique.....	14
1.1.3. La pragmatique actuellement.....	15
1.2. Le développement des compétences pragmatiques.....	16
1.2.1. Les fonctions du langage.....	16
1.2.2. L'acquisition des compétences pragmatiques.....	18
1.3. Les troubles de la pragmatique.....	23
1.3.1. Typologie des troubles.....	23
1.3.2. Troubles primaires.....	26
1.3.2.1. Troubles pragmatiques dans les TED.....	26
1.3.2.2. Troubles pragmatiques dans le syndrome sémantique-pragmatique.....	27
1.3.3. Troubles secondaires.....	28
1.3.3.1. Troubles pragmatiques et déficience intellectuelle.....	29
1.3.3.2. Troubles pragmatiques et surdité.....	30
1.3.3.3. Troubles pragmatiques et handicap.....	30
1.3.3.4. Troubles pragmatiques et retard de langage.....	30
2. La dysphasie développementale.....	31
2.1. Définition.....	31
2.2. Classification.....	32
2.2.1. La DSM-IV.....	32
2.2.2. La CIM-10.....	32
2.3. Diagnostic.....	33
2.3.1. Diagnostic négatif.....	33
2.3.2. Diagnostic positif.....	34
2.3.2.1. Les marqueurs de déviance.....	34
2.3.2.2. Autres critères cliniques observés.....	35
2.3.3. Diagnostic par l'évolution.....	35
2.3.4. Diagnostic différentiel.....	35
2.4. Sémiologie et classification des syndromes dysphasiques.....	36
2.4.1. La classification d'Allen et Rapin.....	36
2.4.2. Le modèle de Crosson.....	37
2.4.3. La classification de Gérard (1991).....	38
2.4.3.1. Dysphasie phonologique-syntaxique.....	38
2.4.3.2. Dysphasie par trouble du contrôle phonologique.....	39
2.4.3.3. Dysphasie réceptive.....	40
2.4.3.4. Dysphasie lexicale syntaxique ou mnésique.....	40
2.4.3.5. Dysphasie sémantique-pragmatique.....	41
2.5. Troubles associés.....	41
2.5.1. Troubles de perception auditive, visuelle, tactile.....	42
2.5.2. Troubles cognitifs.....	42
2.5.2.1. Mémoire.....	42
2.5.2.2. Fonctions exécutives et attention.....	43
2.5.3. Troubles d'acquisition du langage écrit.....	43

2.5.4. Troubles logico-mathématiques.....	43
2.5.5. Troubles de l'organisation temporelle.....	44
2.5.6. Troubles moteurs.....	45
2.5.6.1. Les dyspraxies.....	45
2.5.7. Troubles du comportement.....	45
2.5.8. Troubles psycho-affectifs.....	46
2.6. Hypothèses étiologiques.....	46
2.6.1. Les mécanismes biologiques.....	46
2.6.1.1. L'aspect génétique.....	46
2.6.1.2. L'aspect neurologique.....	47
2.6.2. Hypothèses cognitives.....	48
2.6.2.1. Hypothèse d'un déficit de la mémoire de travail.....	48
2.6.2.2. Hypothèse d'un déficit des capacités de traitement.....	48
2.6.2.3. Hypothèse d'un déficit de l'attention.....	49
2.6.3. Hypothèses psycholinguistiques et linguistiques.....	49
2.6.3.1. Hypothèse d'un déficit de traitement des indices temporels.....	49
2.6.3.2. Hypothèse d'un déficit grammatical spécifique.....	49
2.6.3.3. Hypothèse d'un déficit général pour l'ensemble des morphèmes grammaticaux.....	50
2.6.3.4. Hypothèse d'un déficit phonologique.....	50
2.6.3.5. Hypothèse d'une atteinte structurelle des mécanismes du langage.....	51
3. Troubles pragmatiques spécifiques dans la dysphasie.....	51
3.1. Les troubles rencontrés.....	51
3.1.1. La communication non verbale.....	51
3.1.2. La régie de l'échange.....	52
3.1.3. Les capacités d'adaptation.....	52
3.1.4. L'organisation du discours.....	52
3.1.5. Les déviations dans le comportement général.....	52
3.2. L'implicite.....	53
3.2.1. La théorie de l'esprit.....	53
3.2.2. Distinction entre explicite et implicite.....	54
3.2.3. Distinction entre contenus littéraux et non littéraux.....	55
3.2.4. Les inférences.....	57
3.2.5. Différents cas d'implicite.....	57
3.2.5.1. Le présupposé.....	58
3.2.5.2. Le sous-entendu.....	59
3.2.6. Hypothèses explicatives des difficultés rencontrées par les dysphasiques.....	59
3.3. Les expressions métaphoriques.....	60
3.3.1. Statut des énoncés métaphoriques.....	61
3.3.1.1. Sens littéral ou sens figuré.....	61
3.3.1.2. Fondement de la métaphore : approche sémantique ou pragmatique ?.....	62
3.3.2. L'identification et la compréhension des métaphores.....	63
3.3.3. Acquisition du sens métaphorique chez l'enfant.....	64
Sujets, matériel et méthode.....	66
1. Objectifs de notre mémoire.....	67
2. Méthodologie.....	67
2.1. Questionnaires adressés aux professionnels.....	67
2.2. Choix de la population.....	68

2.3. Expérimentations	70
2.3.1. Passation de l'EVAC avant l'utilisation de « Sans queue ni tête ».....	70
2.3.2. Déroulement d'une partie du jeu « Sans queue ni tête ».....	71
2.3.3. Passation de l'EVAC après l'utilisation de « Sans queue ni tête ».....	72
3. Création du matériel.....	72
3.1. Matériel existant.....	72
3.2. Choix du support.....	73
3.3. Choix du titre du jeu.....	74
3.4. Les activités proposées.....	74
3.4.1. Activité « Au pied de la lettre ? ».....	75
3.4.1.1. Choix du nom de l'activité	75
3.4.1.2. Objectifs de l'activité.....	75
3.4.1.3. Élaboration de l'activité.....	75
3.4.1.4. Déroulement de l'activité.....	79
3.4.1.5. Aides apportées.....	80
3.4.2. Activité « Le nez au milieu de la figure ! ».....	80
3.4.2.1. Choix du nom de l'activité	80
3.4.2.2. Objectifs de l'activité.....	80
3.4.2.3. Élaboration de l'activité.....	81
3.4.2.4. Déroulement de l'activité.....	83
3.4.2.5. Aides apportées.....	83
3.4.3. Activité « Ça coule de source ! ».....	83
3.4.3.1. Choix du nom de l'activité	83
3.4.3.2. Objectifs de l'activité.....	84
3.4.3.3. Élaboration de l'activité.....	84
3.4.3.4. Déroulement de l'activité.....	87
3.4.3.5. Aides apportées.....	87
3.4.4. Activité « Cherche pas midi à 14 heures ! ».....	88
3.4.4.1. Choix du nom de l'activité.....	88
3.4.4.2. Objectifs de l'activité.....	88
3.4.4.3. Élaboration de l'activité.....	88
3.4.4.4. Déroulement de l'activité.....	90
3.4.4.5. Aides apportées.....	91
Résultats.....	92
Discussion.....	95
Conclusion.....	109
Bibliographie.....	111
Liste des annexes.....	119
Liste des annexes :	120
Annexe n°1 : Glossaire.....	120
Annexe n°2 : Questionnaire adressé aux orthophonistes concernant la création d'un nouveau matériel.....	120
Annexe n°3 : Synthèse des réponses aux questionnaires des orthophonistes..	120
Annexe n°4 : Présentation de l'Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives (EVAC).	120
Annexe n°5 : Règle du jeu.....	120
Annexe n°6 : Questionnaire adressé aux orthophonistes concernant l'utilisation du jeu.....	120
Annexe n°7 : Plateau de jeu.....	120
Annexe n°8 : Puzzles à reconstituer pour gagner la partie.....	120

<u>Annexe n° 9 : Tableau des résultats détaillés à l'EVAC avant l'utilisation du jeu.</u>	<u>120</u>
<u>Annexe n° 10 : Tableau des résultats détaillés à l'EVAC après l'utilisation du jeu.</u>	<u>120</u>
<u>Annexe 11 : Cartes modifiées dans l'activité « Au pied de la lettre ? Expression seule ».</u>	<u>120</u>
<u>Annexe 12 : Cartes modifiées dans l'activité « Au pied de la lettre ? Images » et « Au pied de la lettre ? Textes ».</u>	<u>120</u>
<u>Annexe 13 : Carte modifiée dans l'activité « Au pied de la lettre ? » : regroupement image et texte.</u>	<u>120</u>
<u>Annexe 14 : Cartes modifiées dans l'activité « Le nez au milieu de la figure ».</u>	<u>121</u>
<u>Annexe 15 : Changement d'item dans l'activité « Le nez au milieu de la figure ».</u>	<u>121</u>
<u>Annexe 16 : Items posant problème dans l'activité « Le nez au milieu de la figure », n'ayant pas subi de modifications.</u>	<u>121</u>
<u>Annexe 17 : Cartes modifiées dans l'activité « Ça coule de source ! ».</u>	<u>121</u>

Introduction

Notre travail s'inscrit dans une démarche clinique et dynamique, visant la création d'un outil de rééducation adapté permettant un enrichissement de la pratique orthophonique. Ce matériel s'adresse aux thérapeutes prenant en charge des enfants dysphasiques, âgés d'au moins 8 ans, rencontrant des difficultés dans le domaine des habiletés pragmatiques.

La dysphasie peut être définie comme un trouble sévère du développement du langage oral qui se caractérise par une structuration lente et déviante de la parole et ce en l'absence de trouble sensoriel, de lésion neurologique, de déficit moteur ou de trouble envahissant du développement. Cette pathologie dont l'étiologie est encore méconnue, concernerait 1% des enfants scolarisés en France et semblerait plus présente chez les garçons que les filles.

Étant un trouble spécifiquement linguistique et communicationnel, la dysphasie atteint différents domaines du langage sous des formes diverses ainsi qu'à des niveaux variables, selon les enfants, et chez un même individu. Aussi, parmi ces domaines langagiers altérés, figurent les habiletés pragmatiques.

La pragmatique envisage l'aspect social du langage et l'utilisation que nous en faisons en situation de communication. Elle permet de prendre en compte ce qu'un locuteur dit, comment il le dit et ce qu'il cherche comme effets sur son ou ses interlocuteur(s). Pour cela, de nombreuses compétences pragmatiques sont requises, c'est la raison pour laquelle notre travail ciblera deux aspects en particulier : les expressions métaphoriques et la gestion de l'implicite.

Ainsi, afin de pouvoir accéder à une situation de communication efficace et fonctionnelle, l'essentiel du message oral ou écrit doit être suffisamment compris. Or, le discours regorge de subtilités langagières constituées notamment par le langage figuré (sous forme d'expressions métaphoriques) et par l'implicite. D'autre part, partant du postulat que ce trouble d'ordre pragmatique est présent dans le tableau clinique de certaines dysphasies, nous faisons l'hypothèse qu'une grande partie du discours peut ou doit être mal perçue par les sujets dysphasiques, donnant donc lieu à une compréhension partielle et/ou imprécise voire à une incompréhension de ce discours langagier.

C'est pourquoi, après avoir fait le constat que le matériel de rééducation existant dans ce domaine était souvent insuffisant, nous avons entrepris de créer un

jeu de plateau, « Sans queue ni tête », permettant d'affiner la compréhension des expressions métaphoriques et de l'implicite. Nous émettons une seconde hypothèse selon laquelle les enfants dysphasiques doivent avoir accès à la métaphore à et l'implicite pour entrer dans un échange communicationnel efficient. De plus, pour être pleinement comprises et intégrées, ces habiletés doivent faire l'objet d'un travail spécifique, passant notamment par l'explicitation.

La première partie de notre travail aura pour but d'apporter les supports théoriques nécessaires à l'élaboration de notre matériel. Ainsi, nous traiterons des habiletés pragmatiques, du syndrome dysphasique et des difficultés pragmatiques auxquelles sont confrontés les enfants dysphasiques. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur les notions d'implicite autour desquelles s'articule notre matériel de rééducation.

Une deuxième partie présentera notre démarche quant à la conception, la réalisation et l'utilisation de notre matériel auprès d'enfants dysphasiques âgés de 8 à 14 ans.

Enfin, la troisième partie de notre travail nous permettra d'une part, d'exposer notre protocole d'évaluation et d'apporter un regard critique sur l'efficacité ou non de notre matériel, et d'autre part de faire le point sur nos hypothèses de départ afin de déterminer si notre matériel a répondu aux objectifs que nous nous étions fixés.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. La pragmatique

1.1. Présentation de la pragmatique

La pragmatique peut être définie comme l'usage social du langage en situation de communication, c'est l'utilisation que l'on fait du langage pour faire part de ses propres intentions et pour agir sur autrui. La pragmatique recouvre de nombreuses habiletés tant sur le versant expressif que réceptif, dans la communication verbale et non-verbale.

1.1.1. Définitions

Les différents travaux et recherches menés au cours de ces dernières décennies ont permis d'enrichir et de préciser la définition de la pragmatique. Nespoulous (1986) postule que la pragmatique a pour intérêt « l'utilisation des structures (telles que décrites par la linguistique) par un individu donné, dans une situation de communication déterminée ». Il différencie ainsi la linguistique, qui s'intéresse à la langue au sens de Saussure (1916), de la pragmatique qui porte sur la parole, « la communication in situ ».

Guidetti et Laval (2004), ajoutent que « la pragmatique [...] permet d'étudier les rapports entre la forme des messages et leur contexte de production ».

Plus récemment, Garric et Calas (2007) définissent la pragmatique en mettant davantage l'accent sur la notion d'intersubjectivité et sur l'idée d'un « pouvoir de faire ». Ainsi, la pragmatique constitue une discipline à part entière, qui se distingue de la linguistique au sens où elle ne s'intéresse pas qu'aux aspects codiques de la langue mais bien à l'usage que les locuteurs en font, autrement dit elle porte sur ce qui est dit dans la situation d'énonciation et sur comment c'est dit. Elle recouvre de nombreuses compétences qui s'acquièrent dès les premiers mois de vie et qui se développent tout au long de l'existence jusqu'à l'âge adulte. Enfin, une des caractéristiques qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'étude de la pragmatique est la notion de réciprocité. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, les habiletés pragmatiques s'inscrivent dans un échange, entre au moins deux locuteurs; aussi, lorsque l'un des deux présente un déficit ou des difficultés d'ordre pragmatique (ce que nous développerons par ailleurs, dans le

cadre de la dysphasie), cela entraîne des conséquences sur la situation communicationnelle ainsi que sur le comportement de l'interlocuteur, sur ses capacités d'adaptation et d'ajustement.

1.1.2. Contexte historique

On attribue la naissance de la pragmatique à Morris (1938) cité par Garric et Calas (2007), qui cherche à établir une théorie générale des signes. Il différencie ainsi trois domaines distincts que sont : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, définie alors comme le domaine qui « traite des relations des signes à leurs interprètes ou utilisateurs ».

L'émergence de cette discipline se poursuit avec Austin (1955) cité par Reboul et Moeschler (1998) qui pose comme postulat de départ que le langage a pour but principal de « décrire la réalité ». Puis, son raisonnement évolue et il se rend compte que certaines phrases sont utilisées non pas pour décrire la réalité mais pour la modifier. Il établit alors une nouvelle distinction : *les actes de langage*. Ainsi, toute phrase complète, en usage, correspond à l'accomplissement d'au moins un acte de langage, et il en distingue 3 types : l'acte locutionnaire, l'acte illocutionnaire et l'acte perlocutionnaire.

A la suite de ces réflexions et travaux, Searle (1969) cité par Reboul et Moeschler (1998) successeur et disciple d'Austin, formule une théorie des actes de langage, et distingue d'une part les intentions et d'autre part les conventions. Selon lui, on peut voir les actes de langage et les phrases par lesquelles ils sont accomplis comme *un moyen conventionnel* pour exprimer et réaliser des *intentions*.

Grice (1975) cité par Reboul et Moeschler (1998), quant à lui, s'est beaucoup intéressé aux processus inférentiels, en se basant sur les états mentaux du locuteur et sur ses capacités à en attribuer à autrui. Il définit dès lors un « principe de coopération » selon lequel les partenaires de l'échange conviennent que chacun d'entre eux va participer à la discussion de manière rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation de leurs énoncés. Ce principe a mené à la formulation de quatre maximes : la maxime de quantité, de qualité, de relation et de manière. Grice (1975) a également défini des implicatures pour parler de « ce qui est communiqué » (s'opposant à « ce qui est dit »). Ces implicatures sont de différentes natures : on distingue l'implicature « conventionnelle » (elle émane du sens conventionnel de la phrase) de « l'acte de langage indirect » (il a pour but un acte qui ne concerne pas

explicitement l'objet du propos), ce dernier se divise lui-même en actes de langage indirects conventionnels et en actes de langage indirects non conventionnels.

Une autre approche a été envisagée par Hansson (1974) cité par Garric et Calas (2007) qui détermine trois degrés d'analyse pragmatique : la pragmatique du premier degré concerne l'étude de toutes les unités dont le référent varie en fonction du contexte d'utilisation, la pragmatique du deuxième degré porte sur les contenus implicites et la pragmatique du troisième degré traite de la théorie des actes de langage.

Enfin, Sperber et Wilson (1989) cités par Reboul et Moeschler (1998) ont élaboré une théorie pragmatique, appelée aussi « théorie de la pertinence ». Tout comme dans la théorie gricéenne, la reconnaissance d'intention de communication du locuteur est placée au cœur de leurs réflexions. Selon eux, l'interprétation des énoncés renvoie à deux sortes de processus différents, les premiers codiques et linguistiques, les seconds inférentiels et pragmatiques. Au sein des processus inférentiels, ils distinguent les déductifs (qui partent du général pour aller vers le particulier) des inductifs (du particulier vers le général) et travaillent également sur l'usage littéral du langage opposé à son usage non littéral.

1.1.3. La pragmatique actuellement

La pragmatique constitue donc un domaine de connaissances récent mais suscite un intérêt croissant de la part de tous les professionnels gravitant autour de la sphère du langage. En effet, elle est désormais reconnue comme une discipline à part entière, distincte de la phonologie, de la sémantique et de la syntaxe. En outre, elle prend en considération les aspects purement « formels » de la langue mais également tous les composants extra-linguistiques (communication non verbale, éléments suprasegmentaux, etc). Ainsi, la pragmatique connaît un véritable essor, d'un point de vue théorique puisqu'elle fait l'objet de nombreuses recherches et études au sein des communautés linguistique et scientifique, mais également d'un point de vue plus pratique car elle occupe dorénavant une place de plus en plus importante au sein du travail mené en orthophonie. Cependant, il est nécessaire de souligner qu'il demeure encore un sérieux manque de matériel permettant d'exercer les compétences pragmatiques mais aussi de les évaluer. Or il est primordial de cerner les difficultés et les troubles de façon précise afin de pouvoir proposer ensuite en rééducation des activités adaptées. Outre l'observation clinique et les données

qualitatives, il existe un certain nombre de grilles d'évaluation et de tests qui permettent d'explorer les composantes pragmatiques ; la liste qui suit n'est pas exhaustive car il existe d'autres tests plus anciens, mais parmi les outils existants, on trouve notamment :

- l'Échelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP) (de 0 à 30 mois), Guidetti et Tourette (1993)
- les tâches pragmatiques et la grille d'observation issues de l'EVALO 2-6 (de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois), Coquet, Ferrand et Roustit (2004)
- le « Test of pragmatic skills » (de 3 à 8 ans), Shulman (1985)
- l'« Evaluating Communicative Competence » (ECC) (de 8 à 14 ans), Simon (1986)
- la « Children's Communication Checklist » CCC) (de 4 à 16 ans), Bishop (1998)

Néanmoins, la nature même des troubles rend difficile une évaluation normative et quantitative de ceux-ci car ils se révéleront principalement lors de situations de communication concrètes et écologiques, en séances ou lors d'échanges informels.

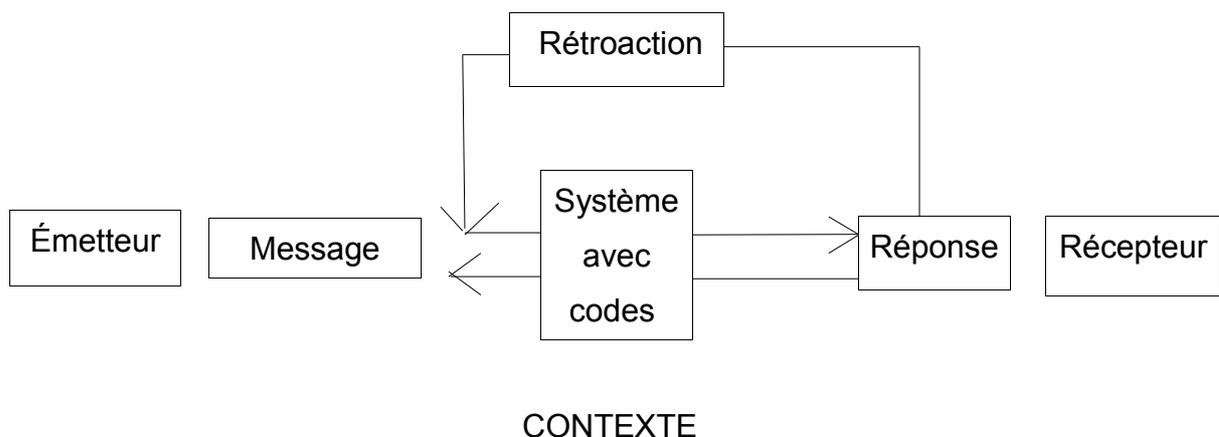
1.2. Le développement des compétences pragmatiques

Les habiletés pragmatiques s'inscrivent dans une dimension plus large : la compétence langagière, qui se développe dès la naissance et a pour finalité la communication. Après avoir rappelé brièvement les fonctions du langage, nous développerons les différentes étapes et âges d'acquisition des principales compétences pragmatiques.

1.2.1. Les fonctions du langage

Afin de situer les différents éléments qui seront évoqués dans les fonctions langagières, nous proposons ici le schéma de l'interaction de Bateson (École de Palo Alto, 1950) cité par Coquet (2010) :

Figure 1 : Le schéma de l'interaction (Bateson, 1950)



Jakobson (1963) cité par Bernicot (1992) définit six fonctions du langage :

- fonction référentielle : centrée sur le contexte
- fonction expressive : centrée sur le locuteur
- fonction conative(ou incitative) : centrée sur le récepteur
- fonction poétique : centrée sur le message
- fonction phatique : centrée sur le contact
- fonction métalinguistique : centrée sur le code

Selon Halliday (1973) cité par Bernicot (1992), les principales fonctions de la communication telles que : demander, attirer l'attention, engager les échanges, exprimer des émotions, poser des questions, jouer...ainsi que l'apparition des gestes proto-impératifs (pointer du doigt pour demander quelque chose à l'adulte) puis des gestes proto-déclaratifs (pointer du doigt pour partager son intérêt sur quelque chose avec l'adulte) sont présentes au stade pré-verbal, soit entre 1 et 2 ans. L'apprentissage de ces fonctions nécessite 3 phases :

- entre 9 mois et 16 mois et demi, mise en place de six fonctions : instrumentale, régulatoire, interactionnelle, personnelle, heuristique (Annexe 1 p A3) et imaginative
- entre 16 mois et demi et 22 mois : apparition d'une septième fonction: informative
- puis entrée dans le système adulte

Pour cet auteur, le nombre de fonctions chez l'adulte est illimité et leur langage est caractérisé par quatre métafonctions essentielles : expérientielle, logique, interpersonnelle et textuelle. Elles sont directement issues des fonctions initiales présentes chez l'enfant par un processus d'abstraction et de généralisation.

1.2.2. L'acquisition des compétences pragmatiques

Comme évoqué précédemment, le développement des habiletés pragmatiques s'opère dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'âge adulte ; il s'appuie sur des pré-requis précoces, précédant l'apparition du langage oral (Monfort et al, 2005).

Pour Snow et Ferguson (1977) cités Monfort et al. (2005), le dialogue verbal trouve ses origines dans ce qu'il nomme les « proto-conversations », où le tour de rôle, le contact oculaire et l'attention conjointe s'exercent déjà au cours des moments d'échange privilégié entre la mère et le nourrisson (allaitement, bain, etc).

Rondal (1986) résume les travaux de Bruner (1983) qui met en évidence la prédisposition du nouveau-né à interagir et à communiquer avec les êtres qui l'entourent, à travers une "motivation à interagir et des intentions signifiantes". Il ajoute que le contexte pragmatique apparaît précocement dans l'existence, dirigé par l'adulte qui reproduit « avec l'enfant les modes interactifs culturels auxquels il a été exposé lui-même ».

Nous avons choisi de synthétiser le développement des principales habiletés pragmatiques selon leur âge d'acquisition :

➤ Dès 3 mois :

- mise en place de l'attention conjointe et des scénarios au sens de Bruner (Coquet, 2010).

- concernant les interactions enfant-adulte : au stade pré-linguistique, l'enfant utilise divers moyens pour communiquer avec son entourage : cris, pleurs, sourires, vocalisations, etc. et vers 3/4 mois, l'enfant devient capable d'adapter sa communication et son comportement en fonction de son interlocuteur (Samson et Joannette, 1986).

➤ Dès 4 mois :

- mise en place du tour de rôle dans les échanges de regard, dans les moments de coaction et dans les vocalisations conjointes et alternées (Coquet, 2010).

➤ **A partir de 6/8 mois :**

- apparition de l'intentionnalité de la communication , c'est l'attribution par l'adulte d'une signification des comportements et des productions de l'enfant, qu'il renforce à son tour par le comportement. En retour, l'enfant favorise et reproduit préférentiellement certains gestes ou actions (Coquet, 2010).

Bruner (1983) cité par Bernicot (1992) dit à ce propos que "l'activité de l'adulte est caractérisée par une interprétation permanente des comportements de l'enfant et par une tendance à standardiser certaines formes d'action conjointe ». Il parle alors de « format » qu'il définit comme « un exemplaire de relations sociales, régies par des règles, qui contextualisent le langage dans le dialogue adulte et enfant".

Guidetti (1998), qui s'intéresse aux gestes conventionnels, ajoute que dès 6 ou 8 mois (et jusqu'à environ 2 ans), on observe la production de gestes tels que pointer du doigt, refuser, acquiescer de la tête, faire "au revoir", "chut, "bravo". Pour certains auteurs, Capirci et al.(1996) cités par Guidetti (1998) le nombre de gestes et le nombre de combinaisons gestes/mots produits à 16 mois sont prédictifs de la production vocale ultérieure.

➤ **De 12 à 18 mois :**

- réalisation par l'enfant de ses propres paysages psychiques, auxquels les autres n'ont pas accès, et à qui il peut les faire partager (c'est la théorie de l'intersubjectivité, « capacité de se mettre à la place de l'autre »). Il agit selon l'idée qu'il se fait du monde mental des autres : surviennent alors l'imitation des proches et l'émission du premier mot, que l'adulte interprète et renforce (Coquet, 2010).

- utilisation des gestes, du contexte et de l'intonation auxquels s'ajoutent les mots (Samson et Joannette, 1986).

Pour Vygotski (1933) cité par Bernicot (1992) "le rôle essentiel de l'adulte est d'interpréter les productions de l'enfant, lui renvoyant ainsi la signification sociale de son énoncé".

Samson et Joannette (1986) parlent d' « ajustements » réciproques entre l'adulte et l'enfant qui s'influencent mutuellement lors de leurs productions respectives. Ces auteurs précisent que ces ajustements diffèrent « selon que l'enfant en question développe normalement ses habiletés de communication ou qu'il présente des difficultés au niveau verbal ».

- compréhension des demandes indirectes conventionnelles et des demandes directes (Bernicot, 1992).

- compréhension de la fonction des émotions par l'enfant au cours d'une situation où il est présent (Monfort et al. 2005).

➤ **A partir de 2 ans :**

- émergence de fonctions du langage centrées sur le locuteur, sur l'échange et sur le contexte (Coquet, 2010).

- « les premiers gestes communicatifs et les premiers mots chez les enfants de 1 à 3 ans permettent d'exprimer plusieurs fonctions notamment la demande ou l'assertion (Annexe 1 p A3). Ils vont ainsi pouvoir utiliser plusieurs registres de langue et stratégies de communication, qu'ils ajusteront selon les interlocuteurs et les contextes. » (Guidetti et Laval, 2004).

- capacité de différenciation des moyens verbaux et non verbaux mis à sa disposition selon son interlocuteur (Samson et Joannette, 1986).

- prise de conscience du droit à un tour de parole (Bates 1976, cité par Samson et Joannette, 1986).

- attribution des émotions à autrui, notamment dans le jeu symbolique (Monfort et al. 2005).

Pour certains auteurs comme Bates (1976) ou Piaget (1937) cité par Rondal (1986), les aspects pragmatiques du langage chez le jeune enfant sont très liés au développement cognitif. Piaget (1937), qui a beaucoup travaillé sur la permanence de l'objet et le développement de l'intelligence sensori-motrice pendant les vingt premiers mois de vie, considère que c'est une condition nécessaire de l'organisation et de l'expression des intentions signifiantes liées à la présence-absence des objets ou personnes ainsi qu'au contexte de l'expression de l'espace et du temps.

➤ **A partir de 3 ans :**

- les actes de langage sont efficaces en terme d'intentions et la régie de l'échange est maîtrisée (topicalisation de la conversation (Annexe 1 p A3), routines conversationnelles, stratégies de retour, prise en compte du feed-back) (Coquet, 2010).

- concernant les feed-back, Moerk (1983) cité par Rondal (1986) et Rondal lui-même établissent que « les feed-backs verbaux et non-verbaux des parents contingents aux productions verbales enfantines portent aussi bien sur les aspects formels que sur les aspects de contenu et la valeur de vérité des énoncés et ces feed-backs sont relativement fréquents en situations naturelles ».

- concernant les stratégies de réparation, les demandes de reformulation sont rares et très générales mais l'enfant est davantage capable de modifier son premier essai et peut répondre à une demande de clarification (Monfort et al. 2005).

- compréhension et discrimination des demandes, basées sur certains éléments lexicaux et sémantiques ainsi que sur la construction grammaticale des énoncés (Babelot, 1998).

➤ **A partir de 4 ans :**

- respect du tour de rôle des enfants entre eux (Monfort et al. 2005).

- demandes de reformulation systématiques et précises lors d'énoncés incompris (Monfort et al. 2005).

- conscience des préalables aux tours de parole, adaptation à l'interlocuteur (âge, disposition affective, savoir partagé) et au contexte physique (lieux, moments, objets/personnes présents ou non) (Coquet, 2010) ; les enfants deviennent capables de changer certains éléments de leur discours en fonction du degré de familiarité de leur interlocuteur (Bates, 1976).

Bernicot (1992) a travaillé sur l'acquisition du langage comme moyen d'adaptation et en définit trois types :

• *adaptation de type 1 : 2 ans à 3/4 ans* : en tant qu'interlocuteur, l'enfant est capable d'interpréter correctement l'énoncé dans une situation donnée. C'est une adaptation, assez rigide et efficace seulement dans des situations quotidiennes et répétitives. Il n'a pas la possibilité de faire face à des situations nouvelles.

• *adaptation de type 2 : 4/5 ans* : mise en correspondance de caractéristiques de l'énoncé avec les caractéristiques de la situation qui amène à une adaptation plus souple et à une possibilité d'analyse. Il acquiert la capacité de faire face à des situations nouvelles ou inattendues.

• *adaptation de type 3 : dès 4/5 ans* : possibilité d'évoquer l'absent (ce qui n'est pas ici et maintenant), donc capacité, par son utilisation, de modifier des situations ou d'en créer des nouvelles.

- mise en place du savoir commun partagé que l'enfant prend peu à peu en considération (Samson et Joannette, 1986).

- imitation des différents registres de langue au cours des jeux de fiction (Monfort et al. 2005).

- compréhension d'autres types de demandes indirectes comme l'expression de besoins personnels, la permission et les allusions (Bernicot, 1992).

➤ **A partir de 5 ans :**

- capacité à exprimer les émotions plus clairement et prise de conscience du contrôle possible et de la manipulation de celles-ci (Monfort, 2005).

➤ **A partir de 6 ans :**

- diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte, présence des règles de coopération (quantité, qualité, relation, manière) et mise en place de l'organisation de l'information : calcul d'inférences, choix lexicaux et morphosyntaxiques, organisation du discours (cohésion, cohérence et informativité) (Coquet, 2010).

- compréhension de l'intention du locuteur selon les différentes formes de demandes (Bernicot, 1992).

Étant donné que le cœur de notre sujet se situe dans la gestion de l'implicite et des expressions métaphoriques, il nous semble important de faire un point sur le développement de **la théorie de l'esprit**, qu'est la capacité à attribuer des états mentaux à autrui.

Monfort et al. (2005) mettent en évidence l'acquisition des termes mentalistes, c'est-à-dire, « les mots ou expressions qui se réfèrent à des états mentaux internes :

émotions, opinions, processus tels que penser, croire, savoir, supposer... ». Selon eux, ceux-ci apparaissent très tôt dans le langage oral spontané, et bien qu'au début, ils ne constituent que des formules toutes faites, entendues et répétées sans réelle compréhension, ils seront maîtrisés par la suite. Il est important de souligner qu'un discours plaqué de ces termes peut être révélateur de troubles pragmatiques.

Pour Tomasello (2003) cité par Rondal (2011), c'est vers la fin de la première année de vie qu'on voit apparaître une aptitude pour la "lecture des intentions d'autrui", celle-ci comprend : une capacité d'attention conjointe avec les autres, la faculté de suivre les gestes et l'attention portée par autrui envers des objets ou des événements situés en dehors du contexte immédiat, une capacité à diriger l'attention d'autrui vers des objets proches ou éloignés, par le regard, la main ou d'autres gestes et la capacité d'imiter les actions des autres personnes. Selon cet auteur, le développement d'une théorie de l'esprit s'achève véritablement vers 4/5 ans.

Il en est de même pour Premack et Woodruff (1978) cités par Guidetti et Laval (2004), pour lesquels c'est vers 5 ans que l'enfant est capable d'attribuer à autrui des états mentaux différents des siens.

1.3. Les troubles de la pragmatique

Les troubles rencontrés s'expriment différemment selon les locuteurs et les contextes de communication. Ils peuvent être de divers degrés et surviennent tant sur le versant expressif que réceptif. Après les avoir définis, nous présenterons les troubles primaires, lorsque les difficultés pragmatiques sont au centre de la pathologie, et les troubles secondaires, où ils apparaissent secondairement à la pathologie initiale.

1.3.1. Typologie des troubles

Il est vrai que même si les troubles sont plus facilement observables sur le versant expressif, il faut avoir en tête que ces troubles de sortie sont toujours associés à des troubles d'entrée. En effet, les enfants qui manifestent des difficultés dans le maniement des compétences pragmatiques ont, en amont, des problèmes pour comprendre le sens des comportements ou habiletés sociales de leurs interlocuteurs.

Monfort et al. (2005) ont établi un répertoire des symptômes liés aux troubles pragmatiques chez l'enfant. Celui-ci se présente en deux parties ; la première liste les symptômes qui traduisent la difficulté à « comprendre et à interpréter la réalité extérieure [...] et les processus d'interaction communicative et sociale », autrement dit elle traite du versant réceptif, et la seconde répertorie les symptômes relatifs au « comportement actif de l'enfant », donc se situe sur le versant expressif.

Versant réceptif

• Troubles en relation directe avec la compréhension du langage

- difficultés de compréhension de termes verbaux, non corrélées à un stock lexical insuffisant (sur les questions, non prise en compte de l'intonation, etc.)
- interprétation littérale du message (pas de prise en compte de l'implicite, du contexte)
- difficulté pour comprendre le second degré, les mensonges et les métaphores
- l'enfant réagit peu ou mal à propos lorsque l'interlocuteur lui parle (ignorance des commentaires, mauvaise écoute, contact oculaire rare ou inadéquat, posture corporelle inadéquate)

• Troubles en relation avec la communication/l'interaction sociale

- montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui
- apprentissage tardif ou inapproprié pour son âge des normes sociales (pudeur, timidité, coquetterie, etc.)
- manque de « sensibilité » pour les sentiments des autres, manque de « tact » en société
- difficultés pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même quand les règles sont connues
- difficultés pour résoudre les tâches mentalistes qui correspondent à son âge, alors qu'il résout des problèmes complexes
- sensibilité anormale à certains stimuli (exemple : certains bruits, une minutie/hygiène excessive, un attachement excessif à un objet, une résistance exagérée aux changements de routine, etc.)

Versant expressif

- *Troubles de l'expression orale*
 - troubles de l'informativité (avec difficultés d'ajustement au contexte et/ou à l'interlocuteur)
 - troubles sémantiques (confusions fréquentes entre termes mentalistes, difficulté d'apprentissage des termes liés à l'espace et au temps, langage pédant, difficulté d'évocation, dissociation automatico- volontaire)
 - pauvreté des fonctions et des registres (peu d'énoncés déclaratifs, de questions, de référence à des états mentaux, forte restriction des thèmes de conversation)
 - difficulté à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie
 - non respect des règles tacites de la conversation (coq à l'âne, peu ou pas de respect du tour de parole, etc)
 - difficulté pour « réparer » les malentendus ou les échecs dans la conversation
 - altérations de la prosodie (Annexe 1 p A3) et de l'intonation (intensité trop forte ou trop faible, ton monotone, prosodie artificielle, maniérée ou mimétique)
 - réponses inadéquates aux questions (écholalie, persévération)
 - tendance à l'invariance verbale (stéréotypie, jargon, monologues pendant le jeu, etc)
 - altérations de l'expression non verbale (contact oculaire insuffisant ou inadéquat, expressivité faciale réduite ou inadéquate, expressivité corporelle réduite ou inadéquate)
- *Troubles des comportements ludiques et sociaux*
 - altérations du jeu (jeu solitaire, absence ou forte réduction du jeu symbolique)
 - altérations des relations avec les pairs à l'école
 - altérations des relations avec l'adulte
 - autres altérations du comportement (stéréotypies motrices, rituels, dysfonctionnements sélectifs, intérêts réduits et très spécialisés, changements brusques d'humeur).

L'ensemble de ces troubles peut s'exprimer à des degrés variables :

Dans les troubles légers, l'efficacité de la communication est préservée, on note une adaptation au contexte social insuffisante et les habiletés pragmatiques sont faibles et pauvres.

Dans les troubles modérés, le désir de communiquer est bien présent mais réduit, les symptômes n'affectent pas l'ensemble des fonctions communicatives et on remarque une sensibilité à l'étayage.

Dans les troubles sévères, la communication se révèle très peu efficace, les symptômes touchent la compréhension et l'expression et il y a une résistance à l'intervention thérapeutique.

1.3.2. Troubles primaires

Les troubles primaires se retrouvent chez des enfants dont les difficultés pragmatiques sont majeures et centrales, en ce sens que ce sont elles qui constituent la cause essentielle des échecs et erreurs d'utilisation du langage dans la situation de communication (Monfort et al. 2005).

Les pathologies dans lesquelles on retrouve ces troubles primaires sont : les Troubles Envahissants du Développement (TED) ou spectre autistique, le syndrome sémantique-pragmatique (décrit par Rapin et Allen, 1983 cités par Monfort et al. 2005 puis Gérard, 1993) plus récemment dénommé trouble pragmatique du langage (TPL) (Bishop et al. 2000 cités par Monfort et al. 2005).

1.3.2.1. Troubles pragmatiques dans les TED

Les Troubles Envahissants du Développement sont caractérisés par des déficits dans trois domaines :

- *le comportement social* : il y a une absence ou une très forte réduction de l'intérêt pour autrui, difficultés dans le partage des émotions et des sentiments avec les autres et dans l'élaboration de véritables relations d'échange.
- *la communication* : elle est très altérée au niveau qualitatif, dans tout son ensemble, dans les modalités verbale et non verbale.
- *la fonction symbolique et l'adaptation du comportement* : absence ou importante altération du jeu symbolique, présence de comportements répétitifs ou stéréotypés, forte tendance à l'invariance et résistance face au changement.

Une partie de ces enfants va développer un langage oral avec des aspects formels corrects, tels qu'une phonologie et une syntaxe préservées et la constitution d'un lexique suffisant, parfois même très élaboré. Néanmoins, ce sont les aspects pragmatiques qui resteront déficitaires chez ces enfants et qui s'exprimeront aussi bien au niveau verbal que dans les habiletés sociales et comportementales. Pour ces enfants présentant un TED, le monde environnant demeure confus, complexe et parfois impénétrable (Monfort et al. 2005).

L'origine du trouble de la pragmatique chez cette population réside dans la difficulté à traiter l'information, à identifier son propre paysage psychique et à comprendre véritablement les intentions des autres. On note des déficits dans les capacités de réception et d'expression au sein de la communication non verbale : un déficit du contact oculaire, une absence d'utilisation des gestes, mimiques, expressions faciales et corporelles dans le but de transmettre une information, une mauvaise compréhension de l'information véhiculée par les gestes et mimiques et une réaction inhabituelle aux sons et aux stimuli visuels ainsi qu'au toucher par les autres. Quant au trouble de la communication verbale, il se situe principalement sur le versant sémantique/ pragmatique (Coquet, 2010).

1.3.2.2. Troubles pragmatiques dans le syndrome sémantique-pragmatique

Il subsiste de nombreuses interrogations et controverses quant à la dénomination de ce second « type » de pathologie dans lequel les troubles pragmatiques sont centraux.

En effet, lorsque Gérard (1991) établit une classification des dysphasies, il met à part le « syndrome sémantique pragmatique » qui est présent selon lui quand on peut démontrer que « les difficultés pragmatiques existent en dehors d'un trouble social primaire d'après l'anamnèse ; [et que] la normalité des comportements non verbaux et l'absence de signes de la série autistique, en particulier la restriction des intérêts sont avérés » (Gérard, 2003, cité par Monfort et al. 2005). Plus récemment, Bishop (2000) cité par Monfort et al. (2005), propose l'appellation de « trouble pragmatique du langage » qui fait évoluer la définition de ce trouble. Au-delà de la

question de la dénomination, il s'agit d'enfants dont les difficultés portent essentiellement sur les aspects sémantique et pragmatique, affectant la compréhension et l'expression. Plus qu'une difficulté à s'approprier le code de la langue, ils ont surtout beaucoup de mal à comprendre comment les autres l'utilisent et donc à reproduire adéquatement les compétences linguistiques et communicatives nécessaires aux échanges sociaux.

Ce trouble pragmatique du langage (TPL) a un caractère réciproque puisque le locuteur et l'interlocuteur ont du mal à ajuster leur réponse l'un à l'autre, le désir de communiquer est réel et présent mais apparaît déviant quant à son actualisation.

Le TPL se caractérise par : un respect du tour de parole déviant également, étant donné qu'il est nécessaire de le freiner ou de le stimuler, des actes de langage pauvres et s'écartant de la norme, une difficulté à initier l'échange, un mauvais réglage de la régulation de l'échange, une incapacité à s'adapter à l'interlocuteur et au contexte, un contact visuel anormal, une tendance à l'écholalie et à l'échopraxie et la présence d'un trouble de l'organisation de l'information (manque de hiérarchisation, coq à l'âne) (Coquet, 2010).

En comparaison aux enfants présentant un TED, les enfants atteints d'un TPL ont des altérations du comportement (rigidité, restriction des intérêts, etc.) qui semblent moins gênantes, de même que leur capacité d'apprendre à partir de situations naturelles leur permet le plus souvent d'accéder à une autonomie complète à l'âge adulte. En outre, ils modifient progressivement leur attitude et semblent « ressentir » plus profondément le sens social des habiletés, et peuvent ainsi procéder plus facilement à leur généralisation (Monfort et al. 2005).

1.3.3. Troubles secondaires

Les troubles secondaires se traduisent par des difficultés d'interaction sociale et pragmatique qui sont la conséquence de pathologies plus générales. Elles entrent dans le cadre de certaines déficiences, elles en découlent mais ne sont pas à l'origine des difficultés initiales.

Aussi, le déficit pragmatique s'explique par des difficultés d'accès à des modèles linguistiques suffisamment variés ou à une pauvreté du code disponible. On remarque des contrastes entre la correction formelle des énoncés et un désajustement fonctionnel ; ainsi le trouble est de nature linguistique et cognitive et

les habiletés sociales sont réduites (empathie émotionnelle, capacité à engendrer des inférences, théorie de l'esprit, motivation sociale, etc.). Ces troubles se révèlent réciproques et partagés, en effet, l'enfant a du mal à comprendre et à se faire comprendre, les interlocuteurs peuvent se sentir désarmés et parfois exaspérés et cela peut provoquer une augmentation des conséquences d'un trouble du langage dans l'interaction langagière familiale.

On retrouve ces troubles secondaires dans le cadre : d'une déficience intellectuelle, d'une surdité, d'un handicap et d'un retard de langage.

1.3.3.1. Troubles pragmatiques et déficience intellectuelle

Selon certains auteurs, tels que Aguado et Narbona (1997) cités par Monfort et al. (2005) ou encore Rondal (1999) cité par Monfort et al. (2005), le développement de la pragmatique chez l'enfant qui présente une déficience intellectuelle légère ou moyenne suit, avec un décalage chronologique et certaines limites, une évolution semblable à celle des enfants de développement ordinaire.

Néanmoins, certains aspects, inhérents au retard mental, ont des conséquences sur les habiletés pragmatiques et peuvent être à l'origine de réelles difficultés lors des échanges langagiers :

- la dysharmonie entre le développement affectif et les capacités cognitives et langagières, appelée hétérochronie, peut empêcher la compréhension et l'expression d'émotions complexes et le respect de certaines normes sociales, plus subtiles.
- la réduction des capacités d'apprentissage limite la constitution d'un stock lexical nécessaire à la compréhension et à l'expression des nuances et entrave les capacités d'adaptation de l'enfant.
- les difficultés cognitives elles-mêmes perturbent certains processus mentaux impliqués dans la gestion de l'information (choix de l'information pertinente, organisation de l'information, manque d'informativité), la planification du discours, la confrontation de différents points de vue.

Ainsi, ce n'est pas la communication à proprement parler qui est atteinte, car celle-ci demeure fonctionnelle mais ce sont les aspects les plus élaborés du langage qui posent problème à ces enfants, tels que la compréhension des énoncés longs et complexes, la compréhension des mensonges, de l'ironie, des allusions, de certaines

métaphores, l'organisation interne de l'expression ou encore la flexibilité mentale et la diversité des registres de langue.

1.3.3.2.Troubles pragmatiques et surdité

Les difficultés pragmatiques des enfants sourds résident principalement dans l'acquisition des formes sociales et culturelles du langage oral et de la langue, ainsi que de leur bonne utilisation dans leurs relations avec les personnes entendantes (Monfort et al. 2005).

Par conséquent, ils présentent une difficulté ou un manque d'accès aux modèles verbaux, intrinsèque à leur déficience auditive ainsi que des difficultés à comprendre et à utiliser les différents registres conversationnels, à les ajuster en fonction du contexte et du statut de l'interlocuteur (Coquet, 2010). Cet appauvrissement des registres de langue permet en partie d'expliquer pourquoi le langage oral des jeunes sourds apparaît parfois brusque et rigide. A contrario, il peut arriver que certains enfants ou adolescents sourds parlent « trop bien », en raison d'un bon niveau de lecture, si bien qu'ils s'expriment à l'oral comme on le ferait à l'écrit, créant ainsi un décalage et des difficultés d'adaptation dans les situations de communication.

1.3.3.3.Troubles pragmatiques et handicap

Il n'est pas aisé de faire une description des troubles pragmatiques liés au handicap car les difficultés sont différentes selon le handicap en question. En effet, elles peuvent s'exprimer, en fonction des pathologies, plus sur le versant expressif que réceptif (ou l'inverse), elles peuvent retentir à des degrés variables ou encore être marquées par des différences inter-individuelles et ainsi être changeantes d'un individu à l'autre.

Dans le cadre d'un handicap sociolinguistique, primo arrivant, on remarque une limitation du code disponible et un manque de flexibilité des conduites (Coquet, 2010).

1.3.3.4.Troubles pragmatiques et retard de langage

Les difficultés pragmatiques apparaissent davantage comme une conséquence plutôt que comme une réelle composante du trouble suite à l'insuffisance de la

structuration linguistique. On peut alors parler d' « immaturité pragmatique », comportant : des difficultés à répondre à des questions ouvertes, à formuler des demandes, un défaut de cohérence et de cohésion dans le récit ainsi qu'un manque d'informativité (Coquet, 2010).

Après avoir exposé les fondements théoriques concernant le domaine de la pragmatique, nous allons maintenant établir une description de la dysphasie développementale.

2. La dysphasie développementale

2.1. Définition

De nombreuses terminologies se sont succédées afin de décrire ce trouble spécifique du langage : dysphasie développementale, aphasie congénitale, TSLO (trouble spécifique du langage oral) ou encore SLI (specific language impairment) utilisé dans la littérature scientifique internationale bien que ce terme ne fasse pas de distinction entre retard simple de parole et de langage et la dysphasie.

Cependant, le terme de dysphasie développementale reste prédominant dans la pratique clinique française.

Plusieurs auteurs ont proposé une définition de la dysphasie mais de nos jours, aucune n'a encore été reconnue unanimement.

Benton (1964) cité par Gérard (1991) et Gérard (1991) proposent une définition dite par exclusion : la dysphasie se traduit par « un déficit grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuromoteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë. »

Ainsi la dysphasie est un trouble structurel, spécifique, sévère et durable de l'élaboration du langage oral.

Cependant, chaque enfant dysphasique exprime les troubles de manière différente. Les tableaux sont variables en fonction de l'âge au moment du diagnostic et de l'intensité de la prise en charge.

Le rapport Ringard de 2000, estime la prévalence de la dysphasie à 0,5 à 1% des enfants en âge d'être scolarisés. D'autre part elle serait plus présente chez les garçons que chez les filles : deux garçons pour une fille.

2.2. Classification

Au regard des classifications internationales, la dysphasie se trouve référencée comme un trouble spécifique du développement du langage expressif et mixte.

2.2.1. La DSM-IV

La dysphasie développementale se retrouve dans la section « trouble habituellement diagnostiqué pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence », dans la sous-section « troubles de la communication » avec les intitulés :

- Trouble du langage expressif (315.31) dont la prévalence est estimée à 3 à 7% des enfants en âge d'être scolarisés.
- Trouble du langage de type mixte expressif/réceptif (315.32), prévalence : 3%.
- Trouble phonologique (315.39), prévalence : 2 à 3%.

2.2.2. La CIM-10

La dysphasie développementale est référencée dans la section « trouble du développement psychologique » et répertoriée :

- Trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation (F80.0)
- Trouble de l'acquisition du langage de type expressif (F80.1)
- Trouble de l'acquisition du langage de type réceptif (F80.2)

Au vu des critères de ces classifications, nous pouvons formuler quelques remarques.

L'utilisation du terme « trouble spécifique du langage » ne fait pas de distinction entre le retard de langage, qui est un trouble fonctionnel caractérisé par un retard qui évolue vers une normalisation, et la dysphasie, qui est un trouble structurel, sévère et durable, caractérisé par des déviations du langage oral.

D'autre part, ces classifications ne tiennent compte ni du critère de gravité des troubles, ni du caractère déviant ou non du langage.

2.3. Diagnostic

Malgré les divergences existantes quant à une définition de la dysphasie reconnue par tous, la plupart des cliniciens se rejoignent sur la méthode de pose du diagnostic d'une dysphasie. Il faut ainsi procéder à deux démarches : d'une part, éliminer les autres pathologies (diagnostic négatif) et d'autre part mettre en évidence un syndrome dysphasique (diagnostic positif).

2.3.1. Diagnostic négatif

Léonard (1998) a établi un certain nombre de critères permettant d'exclure toute autre pathologie que la dysphasie. Toutefois, cette démarche peut parfois être controversée et n'est pas engagée par tous les praticiens.

- Des performances inférieures à -1,25 écarts-types aux batteries de langage standardisées : les épreuves testant la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe en expression et en compréhension devront présenter des scores déficitaires sans pour autant que ces aspects langagiers soient tous altérés.
- Un QI non verbal de 85 ou plus : le score des capacités non-verbales devra être supérieur au score des performances verbales.
- Une absence de troubles neurologiques : il faudra établir clairement que le sujet ne souffre d'aucune atteinte neurologique ayant pu survenir dans la période pré, péri ou post-natale ou qu'il n'est pas atteint d'un syndrome.
- Une absence de perte auditive, également celles ayant pu survenir lors d'une otite séreuse, même si la perte en résultant était temporaire. A ces fins, un audiogramme devra être prescrit avant la pose du diagnostic de dysphasie.
- Une absence d'anomalies de la sphère oro-faciale ainsi que l'absence d'une apraxie bucco-linguo-faciale devront être constatées.
- Une absence de carence des interactions sociales ou de restriction des activités devra être observée, ceci dans le but d'exclure un trouble envahissant du développement.

2.3.2. Diagnostic positif

2.3.2.1. Les marqueurs de déviance

Afin d'établir un diagnostic positif de dysphasie, on doit se trouver en présence d'au moins trois marqueurs de déviance. Les marqueurs de déviance sont des comportements qui ne se rencontrent pas dans l'évolution normale du langage et sont caractéristiques d'un trouble structurel langagier.

De nombreux auteurs se sont intéressés aux marqueurs de déviance, nous tiendrons compte ici des travaux de C.L. Gérard qui a établi une liste de six marqueurs.

- *L'hypospontanéité* : Le sujet présente un manque d'initiative verbale, les productions orales sont pauvres et souvent réduites à des phrases minimales (un ou deux mots). L'entourage du sujet doit l'encourager et le solliciter pour que celui-ci parle.
- *Le trouble de l'évocation lexicale* : il s'agit d'une difficulté d'accès au signifiant alors que celui-ci se trouve dans le lexique interne du sujet. Cela se caractérise par une lenteur d'évocation, un manque du mot comblés par des paraphrasies sémantiques, phonémiques ou encore par des périphrases ou mots-valises (truc, machin,...)
- *Le trouble d'encodage syntaxique* : il se définit par un agrammatisme ou une dyssyntaxie, un non-respect de l'organisation et de l'ordre des mots dans une phrase, une sous-utilisation des marqueurs fonctionnels (prépositions,...) et des marqueurs syntaxiques (flexion genre/nombre ; flexion verbales,...)
- *Le trouble de l'informativité* : se traduit par l'incapacité pour le sujet à donner des informations pertinentes et suffisantes par le seul biais du canal verbal. On observe alors la mise en place de stratégies de compensation de communication non-verbale : gestes, mimiques, pointage, dessin, écrit.
- *La dissociation automatico-volontaire* : il s'agit de l'incapacité à produire certains mouvements en situation dirigée ou sur commande dans les domaines phonologique, verbal ou praxique alors que cette capacité est présente lors d'une production spontanée.

- *Le trouble de compréhension verbale* : il se définit par l'altération des capacités de compréhension et de représentation mentale à partir d'une entrée auditive seule, pouvant parfois aller jusqu'à une agnosie auditive.

2.3.2.2. Autres critères cliniques observés

Outre les marqueurs de déviance, les patients dysphasiques peuvent également présenter d'autres troubles.

- Un trouble phonologique n'obéissant pas au principe de simplification, le sujet peut alors produire des mots avec des complexifications ou encore adopter des conduites d'approche phonémique avant de pouvoir produire le mot souhaité. Ces attitudes peuvent altérer l'intelligibilité du discours.
- Un trouble de la perception auditivo - verbale pouvant affecter la discrimination des sons proches (ma/ba ; canif/caniche ;...), la reconnaissance rapide et ordonnée d'une série de sons, la capacité à segmenter une phrase en mots et un mot en syllabes.
- Une difficulté dans la répétition de rythmes sonores ou de séquences kinesthésiques.
- Un trouble pragmatique qui engendre une difficulté à gérer une conversation et des troubles discursifs.

2.3.3. Diagnostic par l'évolution

Monfort et al. (2001) proposent la piste d'un diagnostic par l'évolution. Avant d'affirmer la présence d'une dysphasie, il s'agirait d'attendre de voir si le développement du sujet et si le traitement prodigué peuvent combler les retards observés. Cette démarche permet de distinguer un retard simple de langage d'une dysphasie dont les troubles sont durables et persistants malgré une prise en charge orthophonique adéquate.

2.3.4. Diagnostic différentiel

Établir un diagnostic différentiel n'est pas toujours aisé à faire. Il ne s'agit pas seulement de se baser sur les critères d'exclusion proposés par Léonard (1998). En effet, un retard mental ou un trouble envahissant du développement ne semblent pas pouvoir expliquer à eux seuls les troubles langagiers d'un enfant.

Toutefois, le problème de différenciation majeur se situe par rapport au retard simple de parole et de langage.

Ainsi, on admet que le retard de langage est un décalage chronologique du développement langagier de l'enfant. L'atteinte est homogène dans les différents aspects psycholinguistiques (phonologie, lexique, syntaxe). On observe une amélioration possible avant 6 ans grâce à une intervention langagière adaptée.

D'autre part, il faut également exclure une dyspraxie verbale qui est un trouble spécifique de l'articulation et de la parole, dû à un déficit de programmation motrice des organes phonateurs, en l'absence de lésion cérébrale. On observe chez les enfants atteints de dyspraxie verbale un trouble de la fluence (dû à l'effort que représente la recherche des points d'articulation), un phonétisme flou et incomplet une dysprosodie et parfois une dyssyntaxie. En revanche, le lexique est indemne et la compréhension bonne.

2.4. Sémiologie et classification des syndromes dysphasiques

La dysphasie regroupe des tableaux cliniques hétérogènes. Plusieurs classifications ont été proposées.

2.4.1. La classification d'Allen et Rapin

Rapin et Allen (1983) cités par Lussier et Flessas (2001) ont proposé une classification basée sur une approche neurolinguistique, issue d'études d'observation d'enfants présentant des troubles du développement du langage et des analyses de corpus. L'identification des pathologies est réalisable grâce à une observation des symptômes présents.

Ils distinguent ainsi trois pôles :

- *Les difficultés mixtes : réceptives et expressives* :
 - Agnosie auditivo - verbale ou surdité verbale
 - Déficit phonologico - syntaxique
- *Les difficultés essentiellement expressives* :
 - Dyxpraxie verbale
 - Trouble de la programmation ou de la production phonologique

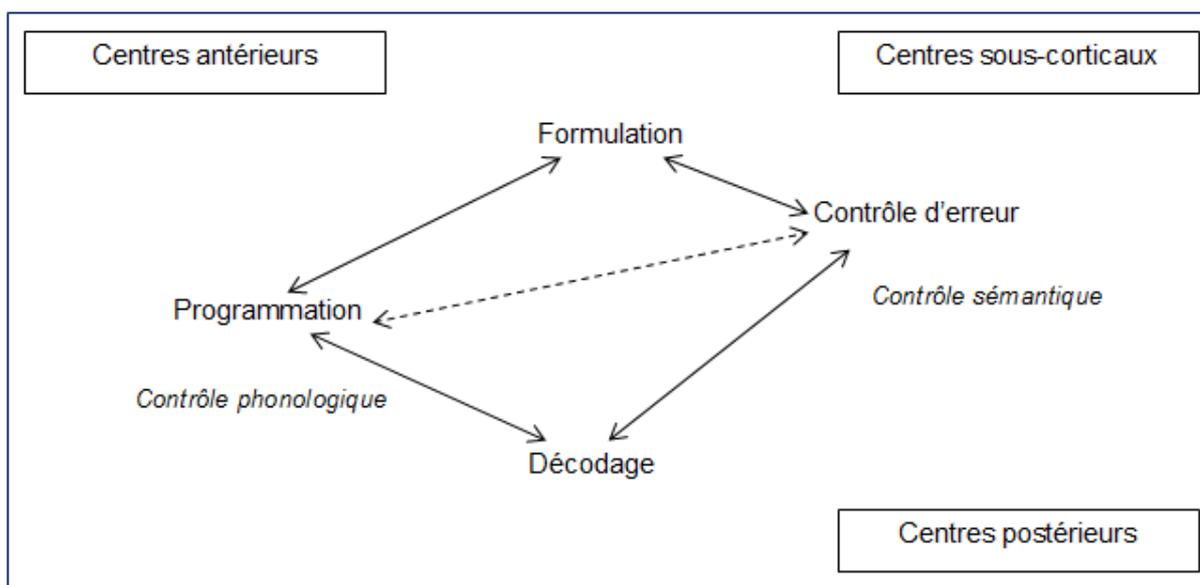
- Les difficultés du traitement de l'information ou de l'organisation de la signification :
 - Syndrome lexico - syntaxique
 - Syndrome sémantique-pragmatique

2.4.2. Le modèle de Crosson

Gérard (1991) a su mettre en évidence cinq syndromes dysphasiques en s'appuyant sur le modèle neuropsychologique de Crosson qui permet d'expliquer les relations réciproques existantes entre les centres du langage corticaux antérieurs, postérieurs et les centres sous-corticaux.

Chaque syndrome dysphasique peut être expliqué par l'atteinte d'un des niveaux du modèle de Crosson (1985).

Figure 2 : Le modèle de Crosson (1985)



Ce modèle permet de décrire les relations existantes entre trois groupes de centres localisés dans l'hémisphère gauche et de modéliser les étapes nécessaires à la production et à la compréhension du langage (Gérard, 1993).

- Les centres corticaux antérieurs comprenant le cortex frontal et pré-frontal. Ils sont responsables de la programmation et de l'encodage linguistique grâce à deux modules : le centre formateur, chargé du choix du contenu sémantique et syntaxique du langage, s'adaptant en permanence au projet cognitif et au contexte, et le centre

programmeur, qui définit la séquence des opérations nécessaires à l'actualisation de ce contenu.

- *Les centres corticaux postérieurs* comprenant le carrefour temporo - occipital. Ils assurent la fonction de réception et de compréhension du langage en attribuant du sens à chaque unité linguistique.
- *Les centres sous-corticaux* quant à eux assurent la cohérence des actions des deux centres précédents, au moment de la programmation et au moment de la réalisation de l'acte langagier.

D'autre part, deux autres systèmes contrôlent les interrelations entre ces différents modules : le système de contrôle sémantique et le système de contrôle phonologique.

2.4.3. La classification de Gérard (1991)

2.4.3.1. Dysphasie phonologique-syntaxique

Ce type de dysphasie correspond à des difficultés de programmation par défaillance de la jonction formulation-programmation.

Les difficultés majeures se trouvent sur le plan expressif. On observe ainsi une hypospontanéité verbale avec la production de phrases minimales alors que l'enfant montre une appétence à la communication par l'utilisation de gestes ou de mimiques. Le discours garde ainsi une valeur informative.

Cependant celui-ci est peu intelligible à cause d'une altération massive du système phonologique : des omissions, des substitutions et des déformations qui ne sont pas systématiques mais qui apparaissent dans la chaîne parlée. On constate également une perturbation au niveau de l'encodage syntaxique occasionnant un trouble s'apparentant à un agrammatisme qui évoluera par la suite vers une dyssyntaxie. Le lexique est globalement réduit mais il n'existe pas de manque du mot. Enfin, on observe une dissociation automatico-volontaire : certains mouvements produits spontanément deviennent impossibles à réaliser sur commande.

Les performances réceptives sont nettement supérieures aux performances expressives mais ne sont pas cependant complètement préservées.

Ainsi la compréhension est quasi normale, excepté dans la compréhension morpho-syntaxique fine. Ces difficultés peuvent passer inaperçues en langage spontané mais sont révélées lors des situations de test. On observe fréquemment des troubles praxiques associés : dyspraxie bucco-faciale, dysgraphie, qui peuvent s'expliquer par une difficulté dans la programmation des gestes et des enchaînements. Des troubles secondaires sévères du langage écrit sont également présents, ce qui s'avère paradoxal étant donné que l'enfant va devoir s'appuyer sur l'écrit afin d'améliorer la phonologie à l'oral. Lors de l'anamnèse, on relève souvent des antécédents familiaux de troubles de langage et des difficultés précoces dans le développement des capacités oro-faciales avec notamment un bavage prolongé.

2.4.3.2. Dysphasie par trouble du contrôle phonologique

Cette dysphasie est due à une défaillance de contrôle de l'enchaînement des phonèmes. L'enfant ne parvient pas à mettre en place les différents organes bucco-faciaux en vue de la réalisation de certains sons.

Ce syndrome se caractérise par d'importantes difficultés au niveau de l'expression. Le langage est fluent mais peu intelligible. Cette inintelligibilité est renforcée par des troubles phonologiques massifs et fluctuants, une complexification, des conduites d'approche phonémique et des paraphasies phonémiques. Ces troubles sont aggravés à la répétition. On observe également un manque du mot, une dyssyntaxie, un trouble d'informativité et une dissociation automatico-volontaire.

Cependant, la compréhension est bien préservée .

Les enfants atteints de ce syndrome sont conscients de leurs troubles et de ce fait évitent la communication verbale car elle est trop coûteuse en énergie. Cependant celle-ci peut être améliorée grâce à une prise en charge orthophonique intensive et adaptée, permettant un bon pronostic d'un point de vue scolaire.

C.L. Gérard (1993) inclut dans ce syndrome la dysphasie kinesthésique-afférente qui est due à un défaut d'accès à l'image du geste articulatoire ce qui provoquerait des perturbations phonémiques très importantes. Cela dit, celle-ci est extrêmement rare et controversée.

2.4.3.3. Dysphasie réceptive

Elle est causée par une atteinte des opérations de décodage de l'information linguistique. Le retentissement principal se situe au niveau de la compréhension mais en réalité ce trouble est mixte car les répercussions sur l'expression sont très importantes.

On observe donc une atteinte majeure de la compréhension verbale avec une difficulté à segmenter la chaîne parlée en mots puis à attribuer un sens aux unités linguistiques. De plus, la présence d'un trouble de discrimination phonologique entraîne des difficultés dans la différenciation des phonèmes et syllabes proches.

La compréhension contextuelle est cependant meilleure car la recherche d'indices extra-linguistiques, l'utilisation du contexte, l'imitation et la déduction permettent de compenser les difficultés de compréhension verbale.

Le plan expressif est également atteint, même si le langage spontané peut parfois faire illusion, les situations dirigées révèlent notamment la présence d'un manque du mot, provoquant l'utilisation de paraphrasies phonologiques et sémantiques, des néologismes, des mots passe-partout. On observe par ailleurs la présence d'une dyssyntaxie, surtout dans les phrases longues, une difficulté dans la construction de récit et une sous-utilisation des marqueurs temporels. Le trouble phonologique est modéré dans les situations dirigées et nettement amélioré en langage spontané, à cause d'une dissociation automatico-volontaire. Une écholalie de la petite enfance a été relevée dans le tableau de ce syndrome, les répétitions ayant ici pour but de mieux comprendre mais également de maintenir la communication.

2.4.3.4. Dysphasie lexicale syntaxique ou mnésique

Ce syndrome dysphasique est dû à une défaillance du système de contrôle sémantique.

Le langage peut faire illusion en situation spontanée car les troubles phonologiques sont absents. Cependant le discours est lent, peu informatif, les productions sont réduites, les phrases inachevées. Le discours est confus, ce qui engendre une hypospontanéité de la part de l'enfant qui a conscience de ses troubles.

Le manque du mot est majeur et très invalidant. Celui-ci est d'autant plus présent dans les situations dirigées et lors de la production de phrases longues. Ce manque du mot est à l'origine de nombreuses paraphasies sémantiques, peu sensibles aux facilitations phonologiques ou contextuelles. Une dyssyntaxie est également observée.

La compréhension semble relativement bien préservée mais elle chute avec la longueur des énoncés, du fait des difficultés de rétention mnésique associées. De plus, les capacités de catégorisation sémantiques sont limitées.

2.4.3.5. Dysphasie sémantique-pragmatique

Il s'agit d'un trouble pragmatique résultant d'une atteinte de la fonction de formulation du langage. Ce ne sont pas les aspects formels, mais les aspects fonctionnels qui sont atteints.

Ici, l'enfant est incapable d'adapter son discours au contexte de communication. Le langage spontané peut faire illusion car le développement phonologique et syntaxique est peu touché et le langage est fluide. Cependant, le discours est peu informatif, parfois incohérent, avec des choix lexicaux inadaptés sans lien sémantique avec la situation : paraphasies verbales, néologismes, persévérations et choix syntaxiques inappropriés. Les tours de parole et sujets de conversation ne sont pas respectés, l'enfant, qui n'a pas conscience de son trouble a pourtant un véritable projet de communication.

La compréhension est globalement préservée, excepté sur la compréhension de l'implicite, des inférences, des intentions d'autrui, de l'humour, des métaphores qui sont prises au premier degré.

Ce type de dysphasie peut être difficile à différencier des troubles autistiques de haut niveau ou de certaines psychoses infantiles, il faut également s'assurer que les difficultés pragmatiques ne sont pas dues à un trouble psychologique primaire.

Le diagnostic de dysphasie sémantique-pragmatique n'est que très rarement posé, son existence même étant très controversée.

2.5. Troubles associés

2.5.1. Troubles de perception auditive, visuelle, tactile

Des études ont démontré que les enfants atteints de dysphasie pouvaient présenter non seulement des difficultés au niveau de la perception des stimuli langagiers mais également au niveau des stimuli auditifs, visuels et tactiles non-langagiers. Ainsi, Tallal et Piercy (1974), ont montré que les enfants dysphasiques éprouvaient des difficultés à discriminer deux sons non langagiers si l'intervalle entre les stimuli était inférieur à 400 ms. Tallal et al. (1985) ont démontré des difficultés similaires dans les tâches de perception visuelle et tactile.

2.5.2. Troubles cognitifs

2.5.2.1. Mémoire

D'après Billard (2004), les enfants dysphasiques présentent pour la grande majorité un déficit de la mémoire de travail. Celle-ci est impliquée dans le stockage temporaire de la parole entendue.

La mémoire de travail est composée de trois sous-systèmes qui sont en constante interaction : l'administrateur central, la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial.

Chez l'enfant dysphasique, le code phonologique est altéré, la boucle phonologique ne peut donc pas fonctionner correctement, la mémoire de travail est par conséquent déficitaire. D'autre part, Van Weendenburg et al. (2006) cités par Poncelet et al. (2009), ont démontré que les performances des enfants dysphasiques dans une tâche de reconstruction de l'ordre sériel étaient nettement inférieures à celles des enfants du même âge. Les troubles de la séquentialité (séquences de lettres dans un mot, de mots dans une phrase) entraînent souvent un trouble de la perception du temps et de l'espace (Aimard, 1972 cité par Monfort et Juarez Sanchez, 1996). L'enfant dysphasique a donc des difficultés à organiser la séquence des événements dans l'ordre chronologique. Ainsi les concepts de temps (hier, demain, ensuite) sont souvent mal intégrés.

La mémoire à long terme quant à elle peut également être touchée.

D'une manière générale, la mémoire verbale est toujours plus touchée, que ce soit dans la mémoire à long ou à court terme, que la mémoire visuelle, visuo-spatiale ou tactile (Billard, 2004).

2.5.2.2. Fonctions exécutives et attention

Il existe peu d'études concernant ce point précis mais les praticiens ont constaté chez certains enfants dysphasiques un trouble de l'attention et un trouble des fonctions exécutives se manifestant par la difficulté à tenir compte de plusieurs points de vue, la difficulté d'organisation et la difficulté d'anticipation.

2.5.3. Troubles d'acquisition du langage écrit

Une partie des enfants dysphasiques rencontrerait une grande difficulté à entrer dans le langage écrit du fait, d'une part d'un déficit phonologique et métaphonologique ne leur permettant pas toujours l'intégration du concept du phonème, et d'autre part du fait de capacités limitées en mémoire de travail auditivo-verbale entraînant une surcharge cognitive lors de la lecture par assemblage.

Une tentative de compensation par la lecture logographique sera donc adoptée mais celle-ci sera étayée de nombreuses erreurs. Ces difficultés provoqueront d'importantes lacunes dans leur stock orthographique interne, ne leur permettant pas de compenser par la lecture par adressage. La compréhension des phrases et des textes s'en trouve alors fortement lésée, l'enfant ne pouvant donc s'appuyer que sur le contexte et les mots reconnus.

2.5.4. Troubles logico-mathématiques

Les compétences en langage oral et les compétences en logico-mathématiques sont fortement liées. En effet, le nombre et le calcul possèdent, à l'instar du langage verbal, un lexique et une syntaxe qui leurs sont propres. Afin de les maîtriser, de bonnes capacités de transcodage sont nécessaires.

Mazeau (1999) postule que quatre domaines de la cognition sont requis afin de développer de solides bases logico-mathématiques : la logique, le langage et la mémoire, les fonctions visuo-spatiales et les fonctions exécutives.

Les troubles mnésiques peuvent lourdement entraver l'apprentissage des faits numériques. De plus, le fait de ne pas pouvoir consolider les bases provoque la fragilisation des nouveaux apprentissages, ce qui entraîne d'importantes confusions.

Les enfants dysphasiques ont de grandes difficultés dans la compréhension des faits abstraits, ils ont besoin de faire du lien avec le concret afin de pouvoir

maîtriser un nouvel apprentissage. D'autre part, ils ne maîtrisent que très partiellement les concepts de catégorisation et de construction de classes.

Selon Lacert et Camos (2003) cités par Gérard et Brun (2003), les difficultés majeures se trouvent au niveau de l'acquisition du nom des nombres (notamment pour les irréguliers de onze à seize et pour les complexes tels que soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt dix), au niveau de la construction du nombre (utilisation des notions de valeur et de grandeur, maîtrise des concepts d'unité, dizaine, centaine) ; dans la maîtrise des quatre opérations, et dans la résolution de problèmes car les troubles de compréhension du langage oral et écrit altèrent la compréhension des énoncés.

2.5.5. Troubles de l'organisation temporelle

D'après Mazeau (1999), les dysphasiques présenteraient des troubles de la structuration temporelle affectant tous les aspects de la temporalité :

- *l'ordre* : il s'agit d'une succession d'événements. Les enfants dysphasiques présentent des difficultés à inscrire les événements dans une temporalité et à comprendre les liens existants entre eux. De ceci découlent des sériations chronologiques difficiles à effectuer et une chronologie altérée lors des récits.
- *la durée* : la compréhension des unités de mesure séparant ou reliant deux intervalles est compliquée. Les enfants dysphasiques présentent des difficultés pour le repérage dans la journée, la lecture de l'heure, la compréhension des emboîtements (de la seconde à la minute puis à l'heure, au jour, à la semaine, au mois, à l'année).
- *le rythme* : il s'agit de l'association des notions d'ordre et de durée. La reproduction de rythme est difficile pour un enfant dysphasique car il doit à la fois percevoir l'ordre de succession des frappes et la durée de l'intervalle de silence ponctuant celles-ci.

Mazeau (1999) explique que ce trouble de la temporalité peut être dû, soit à un trouble de la mémoire de travail, altérant les tâches de rétention et de restitution immédiate que ce soit à partir d'un matériel verbal mais aussi plus largement d'un matériel non-verbal, soit à des troubles fondamentaux de très haut niveau qui affecteraient le traitement de toutes les activités séquentielles.

L'une ou l'autre de ces hypothèses, voire les deux, peut être mise en cause selon le type de dysphasie rencontrée .

2.5.6. Troubles moteurs

Dans de nombreux cas de dysphasie, nous pouvons observer une immaturité des habiletés motrices, un trouble de la latéralisation (discrimination gauche/droite incertaine) et une organisation du schéma corporel pauvre.

Les difficultés rencontrées en motricité fine et en graphisme sont quant à elles quasi constantes dans la plupart des dysphasies (Billard, 2004).

2.5.6.1. Les dyspraxies

Les enfants dysphasiques peuvent également souffrir, mais plus rarement, d'une ou plusieurs dyspraxies associées :

- Dyspraxie bucco-faciale : il s'agit de la difficulté à réaliser des mouvements simples ou complexes des organes phonateurs et du visage (joues, lèvres, langue,...).
- Dysgraphie : c'est une atteinte de la qualité d'écriture et du graphisme se traduisant par une lenteur, une illisibilité, des anomalies d'exécution motrice (sens) et des traces graphiques (non respect des proportions).
- Dyspraxie mélo-cinétique : cela concerne la difficulté à sélectionner et à enchaîner de manière séquentielle les éléments consécutifs à un geste ou à un mouvement.
- Dyspraxie visuo-constructive : c'est une perturbation de l'activité impliquant une compréhension des relations spatiales entre différents éléments : lors de la construction, de l'assemblage ou du graphisme.
- Dyspraxie idéo-motrice : c'est un trouble de la réalisation de mimes ou de gestes symboliques en l'absence de manipulation de l'objet.

2.5.7. Troubles du comportement

Divers tableaux sémiologiques révèlent une très forte association de la dysphasie avec l'hyperactivité, ainsi qu'avec des troubles de l'attention (Pierart, 2008).

Dans les troubles à prédominance réceptive, les sujets présentent de grandes difficultés d'adaptation quant aux relations inter-individuelles et se mettent souvent en marge d'un groupe. Ils ont une tendance à se replier sur eux-mêmes et à s'isoler. Ils peuvent également adopter des conduites de fuite dans les situations de

communication : ils évitent de prendre la parole, ne répondent pas aux questions ou répondent de manière inappropriée (rires).

2.5.8. Troubles psycho-affectifs

Les enfants dysphasiques peuvent développer des troubles psychologiques secondaires dus à leurs difficultés linguistiques et à leur dépendance à leur entourage.

En effet, souvent l'enfant a envie de s'exprimer mais se retrouve confronté à son incapacité à formuler correctement ses pensées. Bien souvent, un membre de son entourage servira « d'interprète » (parents, frère ou sœur), ce qui engendre parfois une relation fusionnelle avec cette personne, des difficultés de séparation et d'intégration sociale et une entrave à une pensée autonome.

D'autre part, on observe fréquemment chez les enfants dysphasiques, et ce dès le plus jeune âge, des troubles du sommeil et de l'alimentation ainsi que des troubles des conduites sphinctériennes.

En grandissant, les dysphasiques rencontrent d'importantes difficultés scolaires, ce qui leur renvoie une image négative d'eux mêmes, voire un sentiment d'infériorité. Cette dévalorisation peut les conduire à des attitudes dépressives. Certains, ne sachant comment faire face à l'échec scolaire, peuvent adopter un désinvestissement des apprentissages ou une inhibition intellectuelle.

2.6. Hypothèses étiologiques

2.6.1. Les mécanismes biologiques

2.6.1.1. L'aspect génétique

De nombreux auteurs ont étudié des cas familiaux dans lesquelles plusieurs membres présentaient des troubles du développement du langage.

Tallal et al. (1989) ont mis en évidence un risque augmenté de dysphasie ou de déficit linguistique lorsque le sujet est issu d'une fratrie dans laquelle des troubles du langage sont présents plus significativement que dans une fratrie-contrôle. D'autre part, la plupart des études notent une prévalence du trouble plus élevée chez les garçons si la mère est elle-même atteinte de dysphasie.

Tallal et al. (1989) ont, de plus, remarqué un sex-ratio inhabituel : lorsque la mère est atteinte, elle a trois fois plus de chance de donner naissance à un garçon. Ceci pourrait expliquer la prévalence des garçons affectés par un déficit linguistique.

Partant du postulat d'un facteur héréditaire significatif, plusieurs études se sont penchées sur la recherche d'un gène responsable de la dysphasie.

D'après une étude de Fisher et al. (1998) cités par Uzé et Bonneau (2004), portée sur une famille dont seize membres sur trente étaient affectés par une dysphasie phonologique syntaxique, un trouble grave de l'articulation et d'une dyspraxie bucco-faciale, une distribution autosomique dominante sur un gène unique a été mis en évidence. En effet, le locus SPCH1 sur le chromosome 7 serait responsable du trouble. Celui-ci résulterait d'une translocation portant sur le gène FOXP2. Cette translocation serait responsable d'un développement anormal de certaines structures anatomiques du cerveau importantes pour l'élaboration du langage et de la parole.

Ce gène ne semble être, cependant, responsable que d'une faible partie des dysphasies graves.

2.6.1.2. L'aspect neurologique

Geschwind et Levitsky (1968), ont montré que chez un sujet ordinaire, il existe une asymétrie du planum temporale : la partie gauche est plus développée. Le planum temporale est fortement lié à l'aire de Wernicke, spécialisée dans le langage. Cette asymétrie serait présente dès la vingt-neuvième semaine de gestation et est le résultat d'une mort cellulaire plus importante à droite lors de la migration des neurones (Habib, 1997).

Or, chez les sujets porteurs d'une dysphasie, il semblerait que lors de leur vie embryonnaire, la migration des neurones vers l'hémisphère gauche aurait été perturbée. Ceci engendrerait une réorganisation des dominances hémisphériques avec un surdéveloppement de l'hémisphère droit. Ces anomalies corroborent un phénomène décrit chez la plupart des enfants dysphasiques à savoir la difficulté rencontrée lors du traitement séquentiel. En effet, l'hémisphère droit a la caractéristique de traiter les informations de manière globale. Or, selon la théorie de Goldberg et Costa (1983) cités par Gérard (1991), un traitement de l'information optimal doit passer du « stade profane », géré par l'hémisphère droit, au « stade professionnel », normalement assuré par l'activation des structures de l'hémisphère

gauche, permettant un mode de traitement séquentiel. Dans le cas des enfants dysphasiques, un surdéveloppement de l'hémisphère droit pourrait par conséquent entraver non seulement le système de traitement séquentiel mais également le langage.

Cependant ce marqueur anatomique n'est ni nécessaire (certains enfants dysphasiques ont une asymétrie du planum temporale) ni suffisant (certains enfants ayant un langage normal n'ont pas cette asymétrie) pour poser le diagnostic d'une dysphasie.

2.6.2. Hypothèses cognitives

2.6.2.1. Hypothèse d'un déficit de la mémoire de travail

Gathercole et Baddeley (1990) émettent l'hypothèse d'un lien de causalité entre déficit linguistique et déficit mnésique. En effet, on observe chez de nombreux enfants dysphasiques un déficit de la mémoire de travail phonologique, or cette dernière est primordiale quant au développement linguistique. Les auteurs ont notamment remarqué que les dysphasiques rencontraient des difficultés dans la répétition des logatomes longs.

2.6.2.2. Hypothèse d'un déficit des capacités de traitement

En partant du postulat que nous ne pouvons utiliser qu'un nombre limité de ressources cognitives en même temps, les tâches automatisées étant moins coûteuses que les tâches non-automatisées, Bishop et Adams (1990) ont observé une diminution de la capacité de traitement lors des activités verbales en production et en compréhension.

Or, Léonard (1998) postule que la vitesse générale de traitement serait ralentie dans la dysphasie, ce qui désavantagerait le sujet pour l'apprentissage du langage, en particulier pour la morphologie grammaticale.

La limitation des capacités de traitement va majorer le trouble phonologique spécifique et limitera les possibilités de traitement morphologique et syntaxique ultérieurs (Maillard , 2003).

2.6.2.3. Hypothèse d'un déficit de l'attention

Selon Ullman et Pierpont (2005) cités par Albaret et Castelnau (2009), les structures cérébrales responsables des déficits attentionnels avec hyperactivité et celles responsables de la dysphasie seraient géographiquement très proches, voire se chevaucheraient partiellement. Cependant, cette piste n'a pas encore été assez explorée pour que nous puissions en tirer des hypothèses concluantes.

2.6.3. Hypothèses psycholinguistiques et linguistiques

2.6.3.1. Hypothèse d'un déficit de traitement des indices temporels

Tallal et Piercy (1974) ont mis en évidence un déficit du traitement des indices temporels chez les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Cela provoquerait le risque d'un mauvais décodage du continuum sonore de la parole, engendrant alors une construction de mauvais prototypes phonétiques de la langue maternelle. Des répercussions sur le développement réceptif et expressif du langage pourraient en découler.

Cette étude est cependant controversée. En effet, Bishop et al. (2000) ont montré que des enfants présentant un trouble spécifique du langage pouvaient ne pas avoir de déficit du traitement temporel et inversement, des enfants ne présentant aucun trouble du langage pouvaient en présenter un.

2.6.3.2. Hypothèse d'un déficit grammatical spécifique

Il s'agit d'une atteinte portant sur la production morphologique et sur la syntaxe. Les principales difficultés se retrouveraient sur les morphèmes grammaticaux portant sur le temps, le genre, la personne ou le nombre et ce pour les verbes, les noms, les déterminants et les pronoms. Les opinions sur la portée du déficit diffèrent selon les auteurs. Ainsi, Clahsen et al. (1997) cités par Maillard et al. (2004) avancent qu'il porte sur les accords grammaticaux, Gopnik (1990) cité par Monfort et Juarez Sanchez (1996) postule qu'il s'agit d'un déficit général pour l'ensemble des morphèmes grammaticaux, enfin, Van der Lely et Stollwerck (1996) cités par Maillard et al. (2004) affirment qu'il s'agit d'un déficit des relations de dépendance entre les éléments au sein du système syntaxique.

2.6.3.3. Hypothèse d'un déficit général pour l'ensemble des morphèmes grammaticaux

Les erreurs morphologiques commises par les enfant dysphasiques seraient dues à une incapacité à comprendre et à utiliser les règles implicites de la grammaire. On se trouve ici face à un déficit de la compétence grammaticale : les éléments grammaticaux représentant la personne, le nombre, le genre ou encore le temps seraient mal acquis voire absents (Gopnik,1990 cité par Monfort et Juarez Sanchez,1996).

2.6.3.4. Hypothèse d'un déficit phonologique

Une grande majorité des enfants atteints de dysphasie présentent des déficits phonologiques. En production, ceux-ci feront les mêmes erreurs que des enfants tout venants mais s'ajouteront à cela des erreurs déviantes. De plus, on observe des erreurs de décodage phonologique et de prosodie. Trois théories émergent de ce constat :

- *L'hypothèse de surface* : Léonard (1998) propose une théorie associant l'hypothèse de limitation des capacités de traitement et une difficulté de repérage des morphèmes grammaticaux. Il s'agit d'un travail de double processus : cognitif et réceptif. Tout d'abord, l'enfant dysphasique doit pouvoir percevoir les morphèmes grammaticaux. Or certains sons peuvent être difficilement repérables car brefs et peu saillants. Ceci engendre la difficulté de surface. Parallèlement, il doit pouvoir associer le morphème perçu à sa fonction grammaticale. Cette opération est délicate car ses capacités de traitement sont limitées et sa vitesse de traitement est diminuée.
- *L'hypothèse purement phonologique* : c'est un déficit uniquement perceptif entravant la construction des représentations phonologiques précise des morphèmes grammaticaux.
- *L'hypothèse du mapping phonologique* : Chiat (2001) cité par Poncelet et al. (2009) décrit un déficit lors de la mise en lien de la forme phonologique d'un mot avec la représentation mentale de ce même mot. Cette capacité diffère en fonction de la valeur sémantique du mot. Chez les enfants porteurs de dysphasie on constate de meilleures performances pour les mots du lexique par rapport aux mots fonctions, et pour les noms par rapport aux verbes.

2.6.3.5. Hypothèse d'une atteinte structurelle des mécanismes du langage

En grandissant, les dysphasiques éprouveraient moins de difficultés quant à l'utilisation des morphèmes grammaticaux. Cette constatation remettrait en cause le caractère structurel du trouble.

Cependant, cette amélioration pourrait être due à des mécanismes de compensation : grâce à une utilisation à bon escient des règles explicites de la grammaire ou grâce à l'apprentissage des formes fléchies en tant qu'items grammaticaux (Ullman et Pierpont, 2005).

3. Troubles pragmatiques spécifiques dans la dysphasie

En décrivant l'ensemble des troubles pragmatiques auxquels les enfants et adolescents peuvent être confrontés, nous avons déjà évoqué un certain nombre de difficultés, y compris celles rencontrées spécifiquement par les enfants dysphasiques ; aussi, nous allons à présent les préciser.

3.1. Les troubles rencontrés

Dans un souci d'exhaustivité, nous nous sommes appuyées sur les troubles décrits par Coquet (2005), Monfort et al.(2005) et Roch (2005) et nous avons établi une classification de ces troubles selon cinq domaines.

3.1.1. La communication non verbale

Sur le versant réceptif, on peut constater un déficit de compréhension de la communication non verbale qui entrave le bon déroulement de l'échange et qui constitue une véritable difficulté sur le plan des habiletés sociales. Concernant le versant expressif, il est fait état d'un contact visuel, d'expressions faciales et de gestes qui peuvent être perturbés, de même que des réactions à certaines situations sont parfois imprévisibles, enfin Roch (2005) relève également un non respect des usages de la proxémique.

3.1.2. La régie de l'échange

Celle-ci est perturbée dans son ensemble, néanmoins on note plus particulièrement un respect du tour de parole déviant, un manque de respect des règles conversationnelles, des difficultés à initier l'échange et à le maintenir, une faible variété dans les différents thèmes de conversation (sujets restreints et répétitifs) ainsi qu'une rareté des stratégies de réparation lorsque surviennent des bris de communication.

3.1.3. Les capacités d'adaptation

Celles-ci sont limitées, en effet, on observe le plus souvent de très grandes difficultés voire une incapacité pour les enfants dysphasiques à s'adapter à leur interlocuteur, au contexte de communication et aux normes sociales. Cela peut se traduire notamment par l'emploi d'un mauvais registre de langue ou par l'utilisation d'un registre pédant ou maniéré.

3.1.4. L'organisation du discours

Il existe de vrais troubles de l'organisation de l'information chez ces enfants dysphasiques, avec une difficulté à traiter de la pertinence ou non d'une information, pouvant se traduire par un « coq à l'âne » dans les échanges conversationnels et on relève également parfois un intérêt plus marqué pour la forme que pour le contenu. Sur un plan plus linguistique, on peut noter une limitation lexicale spécifique, des difficultés de compréhension non lexicale et des difficultés résistantes pour l'usage de certains mots (tels que les déterminants, les pronoms...). Par ailleurs, on remarque aussi un manque d'automatisme des inférences et de jugement de valeur, notamment concernant l'implicite, l'intention, le contexte, etc.

3.1.5. Les déviations dans le comportement général

Enfin, les auteurs ont mis en évidence certains comportements que l'on peut qualifier de plus ou moins atypiques tels que : parler trop fort, parler tout seul, la présence d'un jargon non communicatif, un sentiment d'étrangeté, des phénomènes écholaliques (immédiats ou différés) ou échopraxiques, un manque d'intérêt pour les autres (difficultés à prêter attention, à être en empathie...) ainsi qu'une certaine rigidité de l'esprit (avec des exigences de routines, des stéréotypies, etc.)

3.2. L'implicite

Bien que l'éventail des difficultés pragmatiques rencontrées par les enfants dysphasiques soit large, nous avons décidé de concentrer notre étude sur deux points en particulier : la gestion de l'implicite ainsi que les expressions métaphoriques. En effet, de nombreux professionnels nous ont rapporté combien il leur était difficile de travailler ces habiletés spécifiques (manque de matériel, situations non écologiques...), alors même qu'ils en identifiaient le besoin chez leurs patients ; de plus, en raison du rôle fondamental et de la fréquence d'occurrence élevée de l'implicite et de la métaphore dans notre vie de tous les jours, il nous semblait essentiel de travailler sur ces domaines afin d'aider les enfants dysphasiques à appréhender au mieux leur quotidien.

3.2.1. La théorie de l'esprit

Avant de nous intéresser plus particulièrement à la gestion de l'implicite et aux expressions métaphoriques, il nous paraît important de faire un point sur une des compétences sous-jacentes, nécessaire à la maîtrise de ces deux domaines, à savoir : la théorie de l'esprit. Afin d'en mieux cerner la définition et les effets, faisons un bref rappel des différentes étapes de son développement :

Coquet (2005) rapporte que dans les premiers mois de vie, le nouveau-né présente un intérêt croissant pour tous les stimuli liés à l'expression des sentiments ainsi que des émotions ; il se constitue alors un « répertoire commun de comportements de communication non verbaux ». Vers la fin de la première année, il devient capable de percevoir et de répondre aux affects de son entourage proche. Puis, vers 13 mois, apparaissent les pointages proto-impératifs (pour demander quelque chose) puis proto-déclaratifs (pour signifier quelque chose). Ainsi, entre 12 et 18 mois, l'enfant se rend compte qu'il peut partager ses propres « paysages psychiques », que le comportement des personnes qui l'entourent est en relation avec ses états mentaux et que celles-ci possèdent des intentions, des motivations et des croyances, il met alors en place « une théorie de l'esprit ».

Astington (1999) recontextualise la notion de « théorie de l'esprit » en rappelant que l'on doit ce terme à Premack et Woodruff (1978), qui, à l'issue d'expériences sur l'intelligence des primates, ont établi qu'« un individu dispose d'une théorie de l'esprit

s'il impute à lui-même et impute à autrui des états mentaux ». Pour Astington (1999), c'est également vers 18 mois que l'enfant est capable de penser à un état possible des choses et pas uniquement à ce qui existe sous ses yeux, il devient capable d'imaginer une autre réalité possible (ceci apparaît notamment dans les jeux de faire semblant). C'est à travers les actes de discours, les actions et les comportements des autres que les enfants déduisent leurs états mentaux, en effet, vers 3 / 4 ans, ils se rendent compte que l'on peut parler de ce que les gens ressentent à partir de « leur apparence ou de leur comportement ». Ainsi, « pour comprendre ce que font les gens [...] nous devons prendre en compte à la fois leurs croyances et leurs désirs ». Les tests de fausse croyance permettent de savoir si une personne attribue à autrui des croyances et des désirs. A 3 ans les enfants échouent à ces tests mais vers 4 / 5 ans, ils comprennent les fausses croyances (âge auquel leur compréhension augmente énormément) et ils peuvent même tromper quelqu'un délibérément.

Pour Rondal (2011), la théorie de l'esprit occupe une place primordiale dans le développement de l'enfant, c'est « la conviction personnelle que l'autre humain est mû par des intentions, des désirs, des croyances, poursuit des objectifs, éprouve des sentiments...». Lorsqu'un enfant expérimente les mêmes états mentaux que ceux de son entourage, il met alors en place une intersubjectivité. Selon cet auteur, vers 1 an, apparaît une aptitude précoce pour la « lecture des intentions d'autrui » mais c'est seulement vers 4 / 5 ans que s'achève le développement de la théorie de l'esprit.

En conclusion, « la compréhension sociale et les compétences communicationnelles sont liées à la découverte de l'esprit » (Astington, 1999), c'est pour cette raison que la théorie de l'esprit constituera, entre autres, plus tardivement, l'un des facteurs nécessaires à la réalisation d'inférences, et à l'accès à la compréhension de l'implicite ainsi que des métaphores.

3.2.2. Distinction entre explicite et implicite

Pour Garric et Calas (2007), l'acte de langage peut contenir une dimension de communication implicite qui s'ajoute à ce qui est dit, aussi, « l'interprétation d'un énoncé dépasse fréquemment la signification conventionnellement associée à sa forme linguistique ». Selon ces auteurs, l'implicite supporte des phénomènes divers dont le point commun est d'exprimer un contenu ne constituant pas l'objet apparent

du dire, ils distinguent trois catégories : le présupposé, le sous-entendu et les actes de langage indirects. Kerbrat – Orecchioni (1998) nous rappelle la pensée de Grice (1957) : parler explicitement, c'est « to tell something » alors que parler implicitement, c'est « to get someone to think something », avec une notion d'intentionnalité qui apparaît clairement. Elle en conclut que les contenus implicites ne constituent pas en principe, réellement l'objet du dire, tandis que les contenus explicites renvoient toujours « à l'objet essentiel du message à transmettre ». Selon les théories de Grice et de Searle, il y a une distinction importante entre les aspects explicites du sens et ses aspects implicites, la notion d'« implicature » est d'ailleurs fondamentale chez Grice, elle traite de ce qui est communiqué, elle repose ainsi sur la différence entre « ce qui est dit et ce qui est implicite dans un énoncé » (Moeschler et Reboul, 1994).

3.2.3. Distinction entre contenus littéraux et non littéraux

Selon les théories classiques, le sens implicite est dérivé du sens littéral ainsi que d'autres informations issues des règles pragmatiques, la communication non littérale (regroupant les métaphores, les actes de langage indirects, etc) est alors appréhendée comme un cas de non respect des règles pragmatiques. De même que pour Grice, l'acte de langage indirect se traduit par la non prise en compte d'une des maximes conversationnelles dans un contexte d'échange particulier.

Kerbrat- Orecchioni (1998), quant à elle, établit une distinction entre les contenus dits littéraux et les contenus non – littéraux ; les premiers sont déterminés par une règle linguistique qui est stable, leur décodage nécessite uniquement la connaissance du code linguistique, quant aux autres, ils se « greffent en co(n)texte selon des mécanismes divers », nécessitant un décodage second, qui est plus ou moins aléatoire. C'est le cas des énoncés implicites.

Elle distingue deux types d'ancrage des contenus verbaux : un ancrage direct qui caractérise l'ensemble des contenus explicites ainsi que certains types de contenus implicites (les présupposés, certains sous-entendus, etc) et un ancrage indirect, dans lequel le contenu implicite vient s'ajouter à un ou plusieurs des niveaux de contenu hyper-ordonnés dans l'énoncé (c'est le cas de la plupart des sous-entendus).

Ainsi, afin de comprendre certains énoncés, nous avons besoin d'en comprendre d'autres que l'on construit à partir des premiers autrement dit, de prendre en considération d'autres niveaux de contenus que le littéral.

Reboul et Moeschler (1998) font état des distinctions littéralité / non littéralité selon la tradition linguistique :

- 1) Il existe une frontière stricte entre littéralité et non littéralité.
- 2) Les énoncés littéraux et les énoncés non littéraux ne sont pas interprétés de la même façon.
- 3) Les énoncés littéraux ne possèdent qu'un sens (leur sens littéral) alors que les énoncés non littéraux ont deux sens (sens littéral et sens figuré).
- 4) A l'intérieur de la non littéralité, on distingue deux grandes classes de figures : d'une part, les figures de style telles que la métaphore ou la métonymie et d'autre part, les figures de pensée comme l'ironie.
- 5) La littéralité et la non littéralité sont définies hors contexte en ce qui concerne les figures de style ; ce sont des propriétés des phrases et non des énoncés.

Néanmoins, il est intéressant de noter que l'approche de cette distinction est tout à fait différente selon la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) cités par Reboul et Moeschler (1998), avec notamment l'idée que le processus d'interprétation des énoncés ne diffère pas selon que ceux-ci soient littéraux ou non littéraux, de même qu'ils postulent qu'il existe un continuum qui s'étend de la littéralité totale à la non littéralité, plutôt qu'une rupture nette entre les deux pôles.

Enfin, Guidetti et Laval (2004) mettent en avant l'importance des capacités pragmatiques dans toutes les situations de communication où il est nécessaire d'avoir recours au contexte pour interpréter l'énoncé. Ils précisent que dans la vie quotidienne, il existe de nombreuses formes de langage non littéral, telles que les demandes indirectes (exemple : « Peux-tu me passer le sel ? »), l'ironie et le sarcasme, les formes idiomatiques, les métaphores, les proverbes et expressions, etc. Ils définissent ainsi le langage non littéral comme un « décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire ».

3.2.4. Les inférences

Une inférence peut être décrite comme « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable » (Kerbrat- Orecchioni, 1998). A travers cette définition, on voit combien l'implicite et le processus inférentiel sont liés l'un à l'autre, réaliser une inférence, c'est déjà être en mesure d'utiliser le sens implicite, et vice versa, lorsque nous traitons un énoncé implicite, nous mettons en œuvre un processus inférentiel.

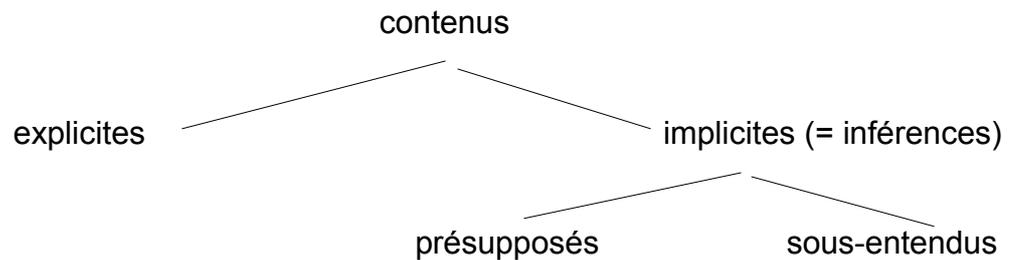
Moeschler (1996) illustre bien cette idée en posant trois concepts fondamentaux à l'origine des approches inférentielles : le sens communiqué d'un énoncé est généralement implicite ; la récupération du sens communiqué se fait via un calcul inférentiel ; enfin, celui-ci est déclenché par des règles pragmatiques.

Pour Bruner (1956) cité par Nespoulous (1986), « toute opération de décodage requiert un savant dosage de dit (explicite), d'inféré et de présupposé », il ajoute que les inférences supposent un deuxième niveau d'interprétation qui permet aux informations qui ne sont pas données explicitement d'être déduites. De même, Roch (2005) explique que « l'inférence joue un rôle fondamental dans la communication » car cela permet d'accéder au sens de ce qui n'est pas spécifié par le code. On peut alors se questionner sur les compétences requises par le processus inférentiel, celles-ci sont diverses, Duchêne May-Carle (2006) situe ces compétences dans les champs de la communication et de la cognition (avec différentes étapes) et Moeschler (2001) cité par Roch (2005) met en avant la prise en compte du contexte et de l'intention du locuteur changeant au rythme de la co-construction du sens.

3.2.5. Différents cas d'implicite

Nous développerons ici les deux formes d'implicite le plus souvent décrites dans la littérature : les présupposés et les sous-entendus. Kerbrat-Orecchioni (1998) établit ce schéma, inspiré par Ducrot (1984):

Figure 3 : Les deux formes d'implicite



3.2.5.1. Le présupposé

Cette auteure précise que les informations présupposées sont « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif ».

Prenons comme phrase exemple : « Léonce a arrêté de travailler », le verbe « arrêter » contient le présupposé « avant Léonce travaillait ».

Ainsi, l'on peut définir le présupposé comme « une unité de contenu qui doit nécessairement être vraie pour que l'énoncé qui la contient puisse se voir attribuer une valeur de vérité ». Pour Ducrot (1973, 1984) cité par Bernicot (1992), qui a beaucoup travaillé sur cette notion de présupposition, c'est un « acte de langage par lequel le locuteur définit le cadre à accepter par l'interlocuteur pour que la communication puisse se poursuivre ».

Le présupposé se distingue des « posés » en ce sens que les informations présupposées sont considérées comme étant déjà connues et admises par l'interlocuteur, faisant partie d'une sorte de savoir partagé ou évidences, présentées comme allant de soi ; a contrario, les posés, ainsi que les sous-entendus, correspondent à des informations nouvelles. Néanmoins, il est intéressant de noter que parfois le locuteur pondère son propos présupposé, en revenant dessus par le biais de certaines techniques (comme l'utilisation de formules « si tant est que »...) afin d'ébranler la vérité d'un contenu qu'il vient de présupposer. Garric et Calas (2007) ajoutent que le présupposé ne change pas si l'on met l'énoncé à la forme négative ou interrogative.

3.2.5.2. Le sous-entendu

Kerbrat-Orecchioni (1998) postule que les informations sous-entendues sont toutes celles « susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ».

Ainsi, dans l'exemple, « Il est 9 heures », selon le contexte énonciatif, cela peut sous-entendre « Presse -toi ! » ou « Prends ton temps ».

Ainsi, les énoncés sous-entendus recouvrent des valeurs qui ne sont pas stables, qui peuvent changer et dont la compréhension nécessite un « calcul interprétatif » ; ils sont dépendants du contexte situationnel et énonciatif.

Ils s'opposent donc aux présupposés par cette notion d'inconstance, un test de « cancellability » autrement dit d'annulation permet de les identifier. Garric et Calas (2007) précisent que les sous-entendus disparaissent lorsque l'on transforme l'énoncé en forme négative ou interrogative.

Kerbrat-Orecchioni (1998) envisage deux formes particulières de sous-entendus : l'insinuation et l'allusion. La première consiste en un sous-entendu malveillant, tandis que la seconde peut être soit un sous-entendu à contenu grivois, soit elle se rapporte à un contenu implicite lié à une ou plusieurs données connues par tous les participants de l'échange.

3.2.6. Hypothèses explicatives des difficultés rencontrées par les dysphasiques

Les compétences nécessaires à la gestion de l'implicite sont, comme nous venons de le voir, multiples et variées. Aussi, il n'est pas surprenant que les enfants dysphasiques, déjà en difficulté dans les domaines plus « linguistiques » (difficultés morphosyntaxiques, trouble d'évocation lexicale...) rencontrent des problèmes face aux aspects plus élaborés du langage tels que l'implicite.

Il leur est tout d'abord difficile d'identifier un énoncé implicite, et donc par voie de conséquence d'en formuler un eux-mêmes. Cette difficulté à identifier le sens implicite d'un propos peut entraîner des réactions qui semblent inappropriées ou des comportements inadaptés en raison de l'incompréhension du message du locuteur ; « tant qu'on ne sait pas si un tel énoncé est, par exemple, un conseil ou une menace, tant qu'on ne sait pas comment il doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens global, qu'une partie de sa signification nous échappe » (Récanati, 1979

cité par Kerbrat-Orecchioni, 1998). On comprend bien cette difficulté d'accéder au sens véritable du propos de l'interlocuteur tant les processus impliqués sont divers et complexes : ainsi, dans la métaphore, le locuteur peut vouloir signifier autre chose que ce qu'il dit, en cas d'ironie, c'est même le contraire de ce qui est dit, et dans les actes de langage indirect, il peut y avoir une information supplémentaire à celle qui est énoncée (Searle, 1969 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Ainsi l'interprétation d'un énoncé, a fortiori d'un énoncé implicite, requiert un certain nombre de compétences sous-jacentes, Kerbrat-Orecchioni (1998) en regroupe quatre :

- *la compétence linguistique* : c'est la capacité d'attribuer aux signifiants les signifiés correspondants.
- *la compétence encyclopédique* : c'est l'ensemble des savoirs et croyances portant sur le contexte, elles sont très importantes dans les contenus implicites.
- *la compétence logique* : elle permet la réalisation des multiples opérations conduisant à l'interprétation de l'énoncé.
- *la compétence rhétorico- pragmatique* : c'est l'ensemble des connaissances du sujet parlant sur le fonctionnement des principes discursifs nécessaires au jeu de l'échange verbal (maximes de Grice ou lois de discours de Ducrot).

Cependant, l'auteure précise que l'interprétation des énoncés relève d'un processus tellement complexe qu'il n'est pas encore possible d'élaborer un modèle général qui recenserait les aptitudes nécessaires à l'interprétation de ces énoncés implicites. Ce que l'on peut toutefois notifier c'est que ce processus est composé de nombreux facteurs intervenant dans « le décodage des unités de contenu, et d'interaction des différentes compétences », et que la recherche du sens d'un énoncé demeure toujours hypothétique et tâtonnante sans résultat stable, ainsi « il y a du vraisemblable interprétatif mais point de vérités sémantiques absolues ».

3.3. Les expressions métaphoriques

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons fait le choix de travailler sur le sens métaphorique car cela fait partie des aspects que les professionnels souhaitent travailler avec les enfants dysphasiques sans y parvenir

véritablement. La métaphore, au sens large du terme, est un domaine si vaste et si complexe, que nous avons préféré nous concentrer uniquement sur les expressions métaphoriques car c'est selon nous, une des formes les plus courantes dans laquelle s'exprime la métaphore et dont la compréhension peut réellement s'avérer « utile » au quotidien pour les jeunes dysphasiques.

3.3.1. Statut des énoncés métaphoriques

3.3.1.1. Sens littéral ou sens figuré

Moeschler et Reboul (1994) s'intéressent au travail de Searle (1979) sur la métaphore. Pour ce dernier, le sens métaphorique ne peut s'élucider qu'en distinguant le sens de la phrase (ou du mot) du sens de l'énonciation du sujet parlant.

Ainsi il différencie la notion de dire une chose et de vouloir dire une chose, c'est par là -même la définition du discours figuré, où « ce que l'on veut dire ne correspond pas à ce qu'on dit », c'est la condition sine qua non pour attribuer à un propos un sens figuré.

Les auteurs opposent à ce point de vue celui de Davidson (1979) cité par Moeschler et Reboul (1994), pour qui les métaphores ont au contraire, une signification littérale. Selon lui, les « théories de la double signification » qui postulent que la métaphore possède deux sens, un littéral et un figuré, sont erronées ; en réalité, ce qui permettrait de différencier un énoncé métaphorique d'un énoncé qui ne l'est pas serait d'ordre non plus seulement sémantique mais également pragmatique. C'est la façon dont les mots sont utilisés et non pas le sens de ces mots qui constitue la métaphore . Ainsi, du point de vue de Davidson (1979), c'est « de l'interprétation littérale de l'énoncé, basée sur le sens littéral des mots utilisés, que viennent les effets métaphoriques ».

Sperber et Wilson (1989) cités par Moeschler et Reboul (1994) ont un tout autre point de vue, pour eux, tout énoncé traduit ce que pense le locuteur mais la représentation de cet énoncé peut être littérale ou bien figurée. La différence réside dans « la ressemblance », que ces auteurs définissent en replaçant les énoncés dans leur contexte. C'est à partir de cette « ressemblance » que Sperber et Wilson (1989) définissent des énoncés dit « littéraux » lorsqu' il y a une ressemblance totale

entre l'énoncé et la pensée représentée, et des énoncés « moins que littéraux », où la ressemblance n'est pas totale, c'est le cas de la métaphore. Ces derniers en concluent que les énoncés métaphoriques ne sont pas des cas déviants d'usage du langage, mais au contraire qu'ils appartiennent aux usages ordinaires.

Cette question de la déviance est d'ailleurs fondamentale pour Charbonnel et Kleiber (1999) qui se demandent si une déviance sémantique serait à l'origine de la métaphore. Ces auteurs, comme beaucoup d'autres, s'accordent à dire que la métaphore naît d'une transgression de l'usage ordinaire des mots, d'un « délit littéral ». C'est donc pour eux un critère nécessaire d'identification d'une métaphore mais néanmoins pas suffisant.

3.3.1.2. Fondement de la métaphore : approche sémantique ou pragmatique ?

Au cours des études portant sur la métaphore, différentes approches se sont succédées : il y a d'abord eu une phase sémantique, puis un passage à la pragmatique avec en conclusion l'idée que le phénomène métaphorique était par essence un phénomène pragmatique (Charbonnel, Kleiber, 1999). Néanmoins, pour Kerbrat-Orecchioni (1998), la métaphore est constituée d'une nature fondamentalement sémantique, bien qu'elle concède à certaines valeurs une dimension pragmatique particulière. De même, pour Moeschler et Reboul (1994), la métaphore possède une spécificité linguistique qui prend sa source dans le domaine sémantique et est définie comme une « bizarrerie » ; cependant, Moeschler (1996), situe la métaphore selon une approche pragmatique et établit quatre propriétés la caractérisant :

- La métaphore n'est pas un fait de langue, mais un fait d'usage.
- Elle communique toujours plus que son sens littéral.
- L'explication pragmatique de la métaphore consiste à rechercher des principes simples, extralinguistiques, rendant compte de leurs usages et effets.
- Un point de vue pragmatique porté sur la métaphore permet de la relier à d'autres faits rhétoriques ou non rhétoriques.

Moeschler (1996) met en évidence deux approches pragmatiques de la métaphore qui s'opposent : les théories non constructivistes (Annexe 1 p A3),

soutenues notamment par Searle et Grice, dans lesquelles la métaphore constitue un cas de divergence entre sens littéral et sens implicite, et les théories constructivistes (= théories inférentielles), dont Sperber et Wilson sont adeptes, où il n'y a plus de distinction entre discours littéral et figuré, mais où l'interprétation de la métaphore est soumise à la capacité de l'interlocuteur à réaliser des inférences dépendantes du degré de « figement » de la métaphore (Annexe 1 p A3).

Ainsi, la mise de côté de l'analyse sémantique au profit d'une approche pragmatique signifie que l'interprétation d'un énoncé métaphorique ne se fait pas par l'acquisition des règles du code, mais par inférence, elle n'est donc pas donnée mais elle est « calculée, construite » (Charbonnel, Kleiber, 1999).

3.3.2. L'identification et la compréhension des métaphores

Pour identifier une métaphore, il faut mettre en œuvre des règles dérivationnelles en établissant un lien d'analogie entre les deux objets correspondants aux deux sémèmes concernés (Annexe 1 p A3), ceux-ci possèdent en commun un certain nombre de « métasèmes » qui correspondent aux caractéristiques communes aux deux objets et permettent d'établir la relation métaphorique (Kerbrat- Orecchioni, 1998). Winner (1997) insiste également sur l'importance du lien entre les différents éléments nécessaire à la compréhension d'une métaphore : « To understand a metaphor it is necessary to understand the elements being linked. Understanding metaphor is primarily a logical-analytic task in which the hearer must recognize a match between two divergent aspects of experience ». Ainsi, on comprend bien ici, le travail qui incombe à l'interlocuteur de créer ces liens, de les identifier et de les reconnaître afin de mettre du sens entre les deux aspects mis en jeu. L'auteur élabore trois étapes dans la compréhension du langage non littéral :

- 1) L'identification d'une intention non-littérale.
- 2) L'identification de la relation entre l'énoncé et ce que le locuteur veut signifier.
- 3) L'identification de ce que le locuteur veut signifier.

Il situe les erreurs rencontrées lors de la compréhension des métaphores aux étapes 2 et 3. Lorsqu'un interlocuteur est face à une métaphore, il ne peut pas d'emblée faire le lien entre ce qui est dit et ce qui est signifié, c'est alors à lui de

déduire les intentions qui ne sont pas directement exprimées, il doit faire une sorte d'association. ; et même quand il comprend que le locuteur signifiait quelque chose de similaire à ce qu'il a dit, il demeure encore des risques de malentendu.

3.3.3. Acquisition du sens métaphorique chez l'enfant

Il subsiste des controverses quant à l'âge d'acquisition du sens des métaphores puisque selon Vosniadou (1987) cité par Bernicot (1992), cette compréhension est précoce et se situe autour de 4 ans ; en revanche, pour Winner (1997) qui s'appuie sur les travaux que Piaget avait effectué sur les proverbes, cette capacité à comprendre les métaphores est parmi les dernières à apparaître dans le développement du langage et elle requiert probablement l'accès au stade des opérations formelles, qui débute à 10 ans, suite au stade opératoire concret, situé entre 6 et 10 ans. L'auteur nous rappelle également que Pollio et Pollio (1979) avaient démontré que la compréhension des métaphores nécessitait des habiletés métalinguistiques complexes qui ne se mettaient en place que vers 8 ou 9 ans. De plus, selon ces études, les enfants sont capables de reconnaître les métaphores comme appartenant à du langage où les intentions du locuteur ne sont pas exprimées littéralement, ils peuvent également inférer une signification basée sur la similarité mais c'est cette dernière qui est erronée, ils n'arrivent pas à établir le bon lien de similarité. Pour l'auteur, il existe des facteurs influençant l'âge de la compréhension des métaphores :

- le rôle du contexte
- les difficultés d'ordre métalinguistique
- savoir ce qui est attendu (l'enfant doit savoir qu'on attend de lui qu'il démontre clairement ce qu'il comprend, plutôt qu'il se base sur ce qu'il suppose que l'expérimentateur exige)
- le processus des demandes d'information

Le fait que les enfants infèrent la mauvaise signification d'une métaphore, quand ils en ont repéré une, soulève la question de l'origine de cette erreur. Winner (1997) propose deux possibilités : soit, il existe un déficit conceptuel, les capacités de perception des similarités ne sont pas encore totalement développées, ce qui limite la compréhension des enfants ; soit, c'est le domaine de connaissances sur le monde, les catégories selon lesquelles il s'organise qui sont sous-développées. Keil

(1979) cité par Winner (1997) a démontré que les difficultés des enfants à comprendre les métaphores étaient dues à un domaine de connaissances insuffisant (c'est donc la deuxième hypothèse qui a été retenue).

Il n'est donc pas rare que les enfants rencontrent des problèmes dans l'intégration du sens métaphorique, à plus forte raison pour les enfants dysphasiques. C'est pourquoi il nous semble essentiel de travailler dans ce domaine, par le biais des expressions présentes dans la vie quotidienne car « le concept métaphorique structure ce que nous faisons quand nous discutons, ainsi que la façon dont nous comprenons ce que nous faisons » (Lakoff et Johnson, 1985).

Après avoir développé ces données théoriques, nous allons désormais les mettre en lien avec la présentation de notre travail réalisé dans un cadre plus pratique, la création de notre jeu « Sans queue ni tête ».

Sujets, matériel et méthode

1. Objectifs de notre mémoire

Nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

- créer un matériel de rééducation adapté aux enfants et adolescents dysphasiques âgés d'au moins 8 ans sous forme de jeu de plateau
- ce jeu permettra de travailler spécifiquement la gestion de l'implicite et des expressions métaphoriques à travers différentes activités et selon trois modalités : le langage oral, le langage écrit et la communication non verbale tout en favorisant les interactions entre les joueurs
- amener les enfants et adolescents dysphasiques à se familiariser avec les situations implicites du quotidien pour être capable de mieux les identifier et de les comprendre
- l'utilisation de situations concrètes permettant le transfert de celles-ci dans la vie quotidienne

2. Méthodologie

Nous avons organisé notre démarche méthodologique de la façon suivante :

- Réalisation et envoi d'un questionnaire destiné aux orthophonistes ayant pour but de cibler leurs attentes relatives à la création d'un matériel de rééducation traitant de la pragmatique.
- Passation de l'épreuve « expressions » issue de l'EVAC (Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives, 2003) auprès de seize enfants dysphasiques.
- Utilisation du jeu créé (« Sans queue ni tête ») avec ces mêmes enfants.
- Nouvelle passation de l'épreuve « expressions » de l'EVAC, auprès de cette même population.

2.1. Questionnaires adressés aux professionnels

La pragmatique étant une discipline très vaste, nous avons décidé de créer un questionnaire (Annexe 2, page A4) destiné aux orthophonistes qui prennent en charge des enfants dysphasiques afin de cerner leurs demandes et leurs attentes concrètes quant à la création d'un nouveau matériel dans ce domaine.

A l'origine de notre projet, nous souhaitions concevoir un outil permettant de travailler quatre aspects pragmatiques : la gestion de l'implicite, l'ironie, l'humour et les métaphores. Cependant, au gré de notre propre réflexion ainsi que des réponses fournies dans les questionnaires par douze orthophonistes (Annexe 3, page A6), nous avons fait le choix de ne conserver que l'implicite et les métaphores, et plus précisément les expressions métaphoriques. En effet, c'est majoritairement sur ces deux domaines en particulier que se portaient les attentes des orthophonistes, sans compter que l'humour et l'ironie nous ont apparu plus difficiles à traiter en raison de la grande part de subjectivité et de la complexité de compréhension et d'abstraction requises.

2.2. Choix de la population

Au vu des difficultés souvent massives rencontrées par les enfants dysphasiques dans le domaine pragmatique, il nous est apparu évident d'élaborer un outil permettant de les aider à mieux appréhender ces problématiques. Par ailleurs, les études ayant montré que c'est aux alentours de l'âge de 8 ans que les concepts d'implicite et de métaphore émergent véritablement au sein de la population tout-venante, nous avons donc ciblé une population de jeunes dysphasiques âgés d'au moins 8 ans.

Cette population qui nous a permis de construire notre travail de façon adaptée, d'effectuer des réajustements lorsque cela était nécessaire, et auprès de laquelle nous avons testé notre matériel est essentiellement composée d'élèves scolarisés à l'IDFHI (Institut Départemental de l'Enfance, de la Famille et du Handicap pour l'Insertion) situé à Canteleu (Seine Maritime), dans la structure spécialisée des troubles spécifiques du langage François Truffaut.

Ces jeunes dysphasiques sont au nombre de seize, cinq filles et onze garçons répartis comme suit :

Prénom	Âge	Profil	Niveau scolaire supposé
Emilie	8 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CP
Thomas	8 ans	TSL, en attente d'une confirmation de diagnostic de dysphasie	CP

Tristan	8 ans	TSL, en attente d'une confirmation de diagnostic de dysphasie	CP
Erwann	9 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CP
Gaëtan	9 ans	TSL, en attente d'une confirmation de diagnostic de dysphasie	CE1
Paul	9 ans	Dysphasie lexicale-syntaxique	CE1
Arnaud	10 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CE2
Pauline	10 ans	Dysphasie par trouble du contrôle phonologique	CE2
Ethan	10 ans	TSL, en attente d'une confirmation de diagnostic de dysphasie	CE2
Fanny	11 ans	Dysphasie par trouble du contrôle phonologique	CE2
Romain	11 ans	Dysphasie sémantique-pragmatique	CM1
Charles	12 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CM1
Killian	12 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CM1
Marie	13 ans	Dysphasie lexicale-syntaxique	CM2
Juliette	14 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CM1
François	14 ans	Dysphasie phonologique-syntaxique	CM1

Ces seize enfants répondent aux *critères d'inclusion* déterminés pour l'utilisation de notre jeu :

- diagnostiqués dysphasiques ou présentant un Trouble Spécifique du Langage (TSL) en attente d'une confirmation d'un diagnostic de dysphasie
- présentant des troubles de la pragmatique dans le tableau clinique
- bénéficiant d'une prise en charge orthophonique
- âgés entre 8 et 14 ans

Les *critères d'exclusion* retenus sont, de fait :

- les enfants ne présentant ni une dysphasie ni un TSL

- les enfants âgés de moins de 8 ans ou de plus de 14 ans
- ceux qui ne bénéficient pas d'une prise en charge en orthophonie

2.3. Expérimentations

2.3.1. Passation de l'EVAC avant l'utilisation de « Sans queue ni tête »

Afin d'essayer de mesurer les éventuels progrès ou améliorations que pourrait apporter notre matériel dans la compréhension de l'implicite et des expressions métaphoriques chez les jeunes dysphasiques, nous avons souhaité réaliser une évaluation préalable. Or, comme nous l'avons évoqué précédemment, il existe un nombre restreint de tests ou d'épreuves étalonnés permettant de tester ces habiletés, a fortiori avec des enfants dysphasiques, et dans la tranche d'âge qui nous intéressait. Aussi, outre une observation clinique qualitative, nous leur avons proposé l'épreuve 10, « expressions » issues du test EVAC (Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives, 2003). Cette épreuve vise à évaluer la connaissance des expressions métaphoriques et consiste à choisir, parmi quatre propositions de réponse, l'énoncé qui correspond au même sens que l'item -cible (Annexe 4 page A8).

Les items sont au nombre de 5 :

- 1) Tu m'as enlevé une épine du pied.
- 2) Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
- 3) Tu arrives comme un chien dans un jeu de quilles.
- 4) Petit à petit l'oiseau fait son nid.
- 5) Quand le chat est parti, les souris dansent.

Il existe un étalonnage selon l'âge : de 8 ans à 14 ans inclus et également selon le niveau scolaire : du CE2 à la 3e inclus.

Pour les niveaux CE2, CM1 et CM2, l'épreuve est à passer en modalité orale, la consigne est la suivante : « Ici, je vais vous lire des petites phrases et vous devrez deviner ce qu'elles veulent dire. En-dessous, vous avez un choix à faire entre quatre réponses. Il vous faut trouver celle qui a le même sens que la petite phrase ». Puis l'examineur lit chaque énoncé une fois et les choix de réponses deux fois.

Pour les niveaux supérieurs, c'est aux élèves eux-mêmes de lire les phrases ; la consigne est : « Cherche quel sens tu peux donner à chacune des phrases suivantes et entoure la petite lettre qui va avec la bonne réponse ».

Les jeunes dysphasiques de l'IDEFHI ont été testés sur deux sessions ; un premier groupe, composé de neuf enfants, le 16 janvier 2012 et un second groupe, composé des sept autres, le 23 janvier 2012. Les consignes et les modalités de passations ont été respectées (items proposés à l'oral car, malgré l'âge de certains sujets, le niveau scolaire constaté ne dépasse jamais celui du CM2). A noter que la passation a été proposée lors de deux séances différentes pour un enfant qui, en raison d'une grande peur de l'échec, présentait une forte anxiété, si bien qu'il a été impossible de réaliser l'évaluation sur une seule session et que nous avons dû la terminer lors d'une seconde session.

Nous avons volontairement fait le choix de ne pas intégrer les cinq expressions métaphoriques de l'EVAC dans notre jeu, afin qu'il n'y ait pas d'effet d'« entraînement » constaté lors du re- test, proposé après que les enfants aient joué à « Sans queue ni tête ».

2.3.2. Déroulement d'une partie du jeu « Sans queue ni tête »

Le jeu « Sans queue ni tête » a été proposé à la population-test entre le 30 janvier et le 13 février 2012. Nous n'avons jamais imposé le jeu, mais dans tous les cas, les enfants ont accepté d'y jouer.

Une partie complète s'étalait durant toute la séance (entre 30 et 35 minutes). Dans un premier temps, nous avons expliqué rapidement les règles globales du jeu (Annexe 5 page A10). « Nous allons jouer à un jeu qui s'appelle « Sans queue ni tête ». Le but du jeu est de reconstituer ton puzzle. Pour le reconstituer, tu dois échanger 2 (ou 3) pépites contre une pièce de puzzle. Et pour gagner les pépites, tu dois répondre correctement aux questions qui sont sur ces cartes (les cartes sont désignées). Donc tu lances le dé, tu te déplaces où tu veux, dans le sens que tu veux, et quand tu t'arrêtes sur une case de couleur, on pioche une carte et tu réponds. »

Nous nous sommes assurées que l'enfant comprenait bien les règles de fonctionnement et de déplacement avant de débiter la partie.

Les consignes plus précises, concernant chaque activité, ont été présentées dans un second temps, une fois la partie commencée, lorsqu'un joueur devait accomplir telle ou telle activité.

Les règles d'échange ont été rappelées au cours de la partie. « Je vois que tu as 2 (ou 3) pépites. Tu peux les échanger contre une pièce de ton puzzle si tu veux ».

Une fois la partie terminée, nous avons demandé aux enfants s'ils avaient bien compris le jeu, ce qu'ils avaient aimé, ce qu'ils n'avaient pas aimé. Nous avons également adressé un questionnaire aux orthophonistes portant sur l'utilisation du jeu (Annexe 6, page A13).

2.3.3. Passation de l'EVAC après l'utilisation de « Sans queue ni tête »

Après avoir proposé le jeu « Sans queue ni tête » aux enfants dysphasiques, nous leur avons soumis une deuxième fois les items de l'EVAC, selon les mêmes modalités de passation (à l'oral). Cette seconde passation s'est déroulée sur deux sessions, le 26 mars 2012 et le 2 avril 2012.

Tous les enfants ont accepté de se soumettre à cette épreuve.

D'autre part, afin de vérifier la fiabilité et l'accessibilité de notre matériel, nous avons soumis une partie de notre protocole à une population d'enfants tout-venants. Nous leur avons donc présenté l'épreuve « expressions » de l'EVAC puis, ultérieurement, nous leur avons proposé le jeu « Sans queue ni tête ».

3. Création du matériel

3.1. Matériel existant

Afin d'élaborer notre jeu, nous nous sommes appuyées sur les différents matériels existants et qui nous intéressaient à différents points de vue, certains parce qu'ils proposaient des activités portant sur les expressions métaphoriques ou bien sur l'implicite, et d'autres parce qu'ils fournissaient des idées pertinentes dans le fonctionnement du jeu, ces principaux outils sont :

- Orion (Mouterde, 2010)
- Jeu dit tout (Cadima, 2010)

- Dico'matik (Hop toys création)
- 300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales (Boutard et Brouard, 2003)
- Imagine ! (Langelier)
- Les trois petits cochons (Dupas)
- Le marché aux mots (Conanec)

3.2. Choix du support

Lorsque nous avons commencé à conceptualiser notre jeu, nous le voyions davantage comme un carnet d'activités, composé de fiches, qui aurait permis à l'orthophoniste de sélectionner isolément un point précis qu'il souhaitait travailler avec l'enfant. Puis, peu à peu, nous avons fait le choix d'un support plus ludique, avec des ancrages visuels afin de faciliter la compréhension des enfants dysphasiques ainsi que de susciter un plus grand intérêt de leur part. C'est donc, naturellement, que nous nous sommes dirigées vers l'idée d'un jeu de plateau constitué des différentes habiletés à travailler, regroupées sous formes d'activités associées à un code couleur (Annexe 7, page A15).

Ainsi, le déroulement de notre jeu peut être défini comme tel : le joueur lance le dé, se déplace sur le plateau du nombre de cases indiqué puis pioche une carte de la couleur correspondante. Il répond alors à la question posée, s'il réussit il obtient une pépite, s'il échoue c'est au joueur suivant de lancer le dé. Dès qu'il a récolté trois pépites, il peut les échanger contre une pièce de son puzzle, le but du jeu étant d'être le premier à avoir reconstitué entièrement son puzzle, composé de quatre pièces (Annexe 8, page A16).

Par conséquent, pour gagner une partie, les joueurs doivent participer à un minimum de douze activités (trois pépites x quatre pièces du puzzle), ce nombre nous paraît assez équilibré et permet de réaliser une partie qui n'est ni trop longue, donc fatigable pour l'enfant, ni trop courte, au sens où elle ne permettrait pas de travailler suffisamment les concepts abordés.

3.3. Choix du titre du jeu

Le choix du titre a été mûrement réfléchi. Nous souhaitons un titre simple et accrocheur, facile à retenir et à prononcer. De plus, ce titre devait être cohérent avec notre démarche et refléter l'esprit du matériel.

L'une de nos thématiques d'activité étant les expressions métaphoriques, nous nous sommes dirigées assez naturellement vers ce large registre afin de nommer notre jeu et les activités proposées.

« Sans queue ni tête » est à la fois un clin d'œil à la situation dans laquelle peuvent se retrouver certains enfants dysphasiques face à l'incompréhension des expressions métaphoriques et également un clin d'œil à notre plateau de jeu, qui n'a ni case de départ ni case d'arrivée.

3.4. Les activités proposées

Afin d'accorder une cohérence à l'ensemble de notre jeu, deux personnages récurrents apparaissent tout au long des activités, dans les textes et dans les images, et sont les acteurs des situations. Il s'agit d'une petite fille prénommée Anna et d'un petit garçon prénommé Jules.

Nous nous sommes arrêtées sur deux personnages afin de ne pas créer une distractibilité due à l'arrivée d'un nouveau personnage et pour permettre un meilleur transfert des situations : l'enfant utilisant le jeu se familiarise rapidement avec Jules et Anna, ce qui peut permettre une meilleure identification aux personnages et une meilleure projection.

Ceci dit, certaines situations ne pouvant être accomplies par des enfants, l'introduction de deux personnages « adultes », Marc et Jade, a été nécessaire dans quatre situations.

Les activités proposées dans le jeu sont au nombre de quatre et sont indépendantes les unes des autres, c'est-à-dire que si l'orthophoniste ne souhaite travailler que certaines d'entre elles, il peut tout à fait ne sélectionner que les cartes correspondantes aux activités choisies. Le plateau de jeu reste le même mais on peut aisément modifier les règles, par exemple si l'on choisit de ne pas travailler les situations implicites (« Cherche pas midi à 14 heures »), on écarte les cartes

turquoises et on décide que les cases turquoises sur le plateau deviennent des cases « Rejoue ! ». La première activité concerne les expressions métaphoriques et les trois autres abordent l'implicite sous des formes différentes.

3.4.1. Activité « Au pied de la lettre ? »

3.4.1.1. Choix du nom de l'activité

Cette activité aborde les expressions métaphoriques de manière ludique. Nous avons choisi de nommer cette activité « Au pied de la lettre ? » car le propre d'une expression métaphorique est justement de ne pas être envisagée « au pied de la lettre », de ne pas considérer le sens propre comme étant la signification admise et recherchée. Cette explication justifie la présence du point d'interrogation.

Cette activité est représentée dans le jeu par la couleur violette.

3.4.1.2. Objectifs de l'activité

- la découverte ou la redécouverte par les enfants dysphasiques de quarante expressions métaphoriques rencontrées très fréquemment, mais souvent incomprises
- la compréhension et l'intégration de ces expressions via leur explicitation
- travailler sur les deux versants, réceptif (désigner la réponse parmi deux propositions) et expressif (expliquer avec ses propres mots une expression) et selon deux modalités : non verbale (images) et textuelle

3.4.1.3. Élaboration de l'activité

Tout d'abord, nous avons tenu à mettre en évidence les deux sens « possibles » de ces expressions métaphoriques, à savoir leur sens propre et leur sens figuré. Nous appellerons ici *sens propre* le sens premier, littéral de l'expression, par exemple le sens propre d' « appuyer sur le champignon » est d'effectivement exercer une pression avec sa main sur un vrai champignon, et nous nommerons *sens figuré* le véritable sens de l'expression, tel que nous l'utilisons couramment, à savoir pour l'exemple cité, accélérer. Ainsi, pour expliciter la présence de ces deux sens dans une seule et même expression, le moyen qui nous est apparu le plus simple, à la fois pour faciliter la compréhension de l'enfant et pour lui faire visualiser

la différence, a été le choix de réponse parmi les deux propositions : le sens propre et le sens figuré.

De plus, nous avons voulu proposer un niveau de difficulté plus élevé pour les enfants plus grands ou ceux qui étaient moins en difficulté. C'est la raison pour laquelle nous avons réfléchi à d'autres expressions métaphoriques mais cette fois, sans l'aide du choix entre deux propositions, autrement dit, en question ouverte ; c'est alors à l'enfant, d'expliquer avec ses propres mots ce que l'expression signifie réellement, on travaille ainsi le versant expressif, contrairement au premier niveau qui se situe sur un versant réceptif.

Enfin, nous avons la volonté de proposer cette activité mais sous une autre modalité, à savoir en langage écrit. Aussi, le remplacement des images par des phrases constituant une difficulté à part entière, il nous a semblé pertinent de présenter cette modalité de nouveau avec un choix de réponse parmi les deux propositions (sens propre et sens figuré), et non en question ouverte, ce qui aurait conduit, selon nous, à de trop grandes difficultés.

Le choix des expressions métaphoriques présentes dans notre jeu repose principalement sur trois critères :

- La fréquence d'utilisation

- Afin que notre matériel soit le plus écologique possible, il était primordial que les expressions travaillées soient celles que les enfants entendent et rencontrent le plus souvent dans leur vie quotidienne ; aussi nous avons demandé à une enfant tout-venante âgée de 10 ans de nous citer toutes les expressions qu'elles connaissait, en plus de consulter certains ouvrages d'Alain Le Saux (1984a,1984b,1985,1988) issus de la littérature jeunesse traitant des métaphores ainsi que les « proverbes » et « expressions imagées » issus des *Support verbaux en Orthophonie* (Celerier, 1991).

-L'imageabilité

- Ayant fait le choix de proposer visuellement aux enfants les expressions sous leurs deux formes, il était évidemment nécessaire que celles-ci soient

représentables par le dessin (et surtout la forme correspondant au sens dit propre) ; ainsi nous avons par exemple, éliminer « mettre tous ses œufs dans le même panier », « être dans les choux », « perdre la raison »...

- «La plausibilité » du sens propre

Au sein de toutes les expressions métaphoriques choisies, nous avons distingué deux catégories : les expressions dites « plausibles » et les « non plausibles » en effet, nous nous sommes rendu compte que pour certaines expressions, le sens propre pouvait revêtir un sens « acceptable », ou plus précisément que les enfants dysphasiques parvenaient à attribuer du sens, même si leurs explications s'avéraient parfois extravagantes. Ainsi, par exemple, pour « avoir la main verte », les enfants trouvaient cela possible dans la mesure où on peut tremper sa main dans de la peinture verte ou mettre un gant vert.

Dès lors, nous avons différencié les expressions dites « plausibles », dont le sens propre pouvait être, dans une certaine mesure, réalisable, des expressions « non plausibles », pour lesquelles le sens propre était indiscutablement impossible et impensable à réaliser (par exemple « chanter comme une casserole », chacun s'accordera à dire qu'il est impossible qu'une casserole chante ou « clouer le bec », il n'est pas acceptable que l'on puisse enfoncer un clou dans le bec d'un oiseau).

Ce constat établi, nous devons répartir ces deux catégories en fonction des activités proposées, nous avons décidé d'associer les expressions « plausibles » avec le choix de réponse parmi deux propositions, et donc, les expressions « non plausibles » aux questions ouvertes. Selon nous, les expressions « plausibles » sont plus difficiles à comprendre pour les enfants car ceux-ci s'appuient sur le sens propre et ont du mal à s'en détacher pour accéder au sens figuré, c'est pourquoi nous leur fournissons l'aide du choix de réponse. Au contraire, pour les expressions « non plausibles », les enfants éliminent, a priori, d'emblée le sens propre puisque justement, il n'est pas plausible, une aide ne semble alors pas nécessaire, et ils doivent répondre librement à la question ouverte.

Nous avons donc recensé 40 expressions métaphoriques réparties comme suit :

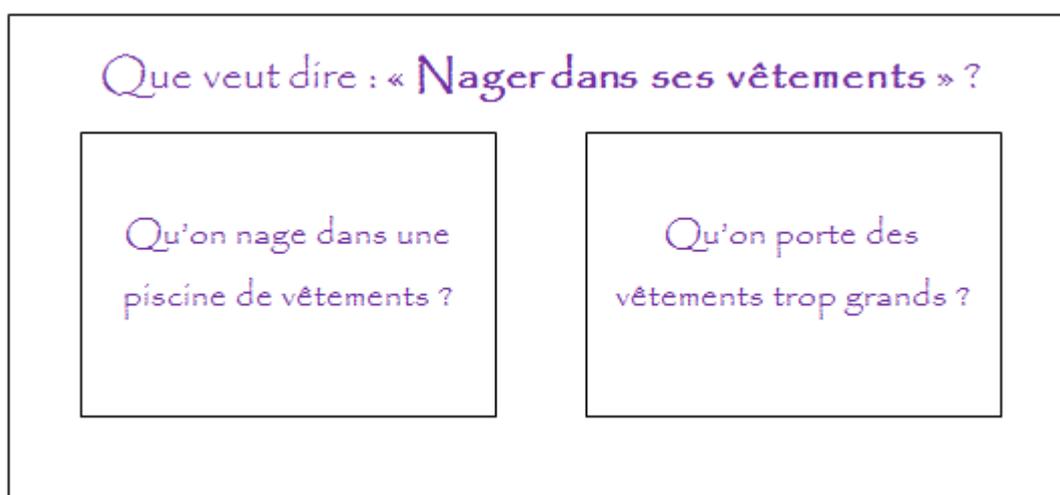
- « **Au pied de la lettre ?** » **images** : 20 expressions métaphoriques « plausibles » telles que : casser les pieds, tomber dans les pommes, manger comme un cochon,... proposées avec un choix de réponse entre le sens « propre » et le sens « figuré » sous forme de dessins.

Exemple : « Nager dans ses vêtements »



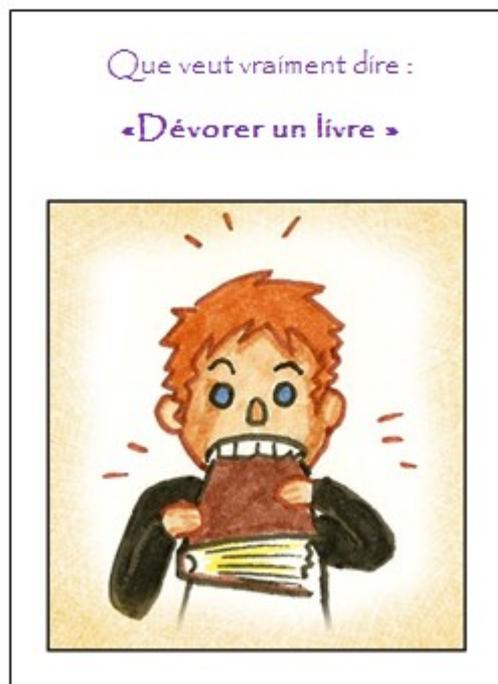
- « **Au pied de la lettre ?** » **textes** : les 20 mêmes expressions métaphoriques « plausibles » proposées avec un choix de réponse entre le sens « propre » et le sens « figuré » sous formes de textes .

Exemple : « Nager dans ses vêtements »



- « **Au pied de la lettre ?** » **expression seule** : 20 autres expressions métaphoriques «non plausibles» proposées en question ouverte sans choix de réponse ; A titre d'exemple, nous avons sélectionné :être dans la lune, avoir un chat dans la gorge, pleurer comme une madeleine, etc.

Exemple : « *Dévoré un livre* »



3.4.1.4. Déroulement de l'activité

Il nous faut remarquer ici que comme ce sont les mêmes expressions métaphoriques utilisées pour la version « images » et pour la version « textes », l'orthophoniste aura préalablement sélectionné l'une d'entre elles. Ainsi le jeu pourra être constitué soit des cartes « *Au pied de la lettre ?* » *expression seule* » + « *Au pied de la lettre ? images* » soit des cartes « *Au pied de la lettre ?* » *expression seule* » + « *Au pied de la lettre ? textes* » (ou encore, de seulement l'une des trois). Ceci étant dit, quand un joueur s'arrête sur une case violette, il tire une carte « *Au pied de la lettre ?* », quelle qu'elle soit, s'il répond adéquatement il obtient une pépite, s'il échoue, c'est au tour du joueur suivant.

3.4.1.5. Aides apportées

- « *Au pied de la lettre ? Images* » : les aides résident dans l'illustration, donc dans l'explicitation des expressions métaphoriques, ainsi que dans le choix de réponses possible.
- « *Au pied de la lettre ? Textes* » : il n'y a plus d'aide visuelle, néanmoins, le choix de réponse parmi deux propositions reste présent.
- « *Au pied de la lettre ?* » *expression seule* » : il n'y a plus de choix de réponse puisque le joueur doit expliquer avec ses propres mots l'expression, néanmoins, afin de le mettre sur la voie, figure sur la carte une illustration de l'expression au sens propre, pour expliciter à l'enfant que ce n'est pas ce sens là qui est attendu.

3.4.2. Activité « Le nez au milieu de la figure ! »

3.4.2.1. Choix du nom de l'activité

Nous avons choisi ce nom par rapport au sens de l'expression (qui veut dire qu'une chose est évidente, incontournable) afin de signifier que lorsqu'on se retrouve dans une situation donnée impliquant une certaine attitude et une mimique caractéristique, le message devient alors clair et évident. Mais également pour la référence au visage qui est sollicité lors de la réalisation de la mimique.

Cette activité est représentée par la couleur rose.

3.4.2.2. Objectifs de l'activité

- travailler l'implicite à travers les différents états, émotions, sentiments de la vie courante parfois difficiles à décoder et/ou à exprimer pour les enfants dysphasiques
- mettre en avant la communication non verbale, parfois négligée dans la rééducation, mais qui est primordiale dans la vie quotidienne
- permettre à l'enfant d'expérimenter les deux versants : être en situation réceptive, et donc être capable de décoder un état, une émotion chez autrui, mais également être actif et acteur, en situation expressive cette fois, en sachant mimer, exprimer un état ou une émotion donnée.

3.4.2.3. Élaboration de l'activité

Au départ, nous ne pensions travailler que sur le versant réceptif, en demandant à l'enfant de décoder un certain nombre d'états ou d'émotions qu'il pouvait rencontrer dans son quotidien sans toujours bien les comprendre. Puis nous nous sommes dit que le versant expressif était tout aussi important et intéressant à travailler puisque si l'enfant n'avait pas accès à la compréhension de ces états ou émotions chez les autres, il ne pouvait certainement pas lui-même les utiliser adéquatement et efficacement. Ainsi, nous avons recensé les états, émotions et sentiments qui correspondaient à nos critères d'inclusion :

- La fréquence dans la vie quotidienne

- Là encore, nous souhaitons être au plus près du quotidien de l'enfant et par conséquent lui proposer les items les plus susceptibles d'être rencontrés.

- La nécessité d'être une expression faciale

- En effet, notre désir premier était de représenter des visages et non des corps entiers, donc les items sélectionnés devaient être des expressions faciales identifiables et faciles à illustrer ; ainsi nous avons éliminé « le scepticisme » ou encore « l'indécision », qui étaient des concepts d'une part, très subtils pour des enfants dysphasiques de 8 ans et d'autre part, difficiles à représenter par le dessin.

- L'association possible avec un objet ou une situation contextuelle

- Nous avons fait le choix, que ce soit pour le décodage, comme pour le mime, d'ajouter, en plus d'un visage représentant l'état/émotion travaillé(e), un contexte pour aider l'enfant. Pour les mimes, cette aide est un court texte et pour le décodage, c'est un objet entretenant un lien contextuel avec l'expression faciale en question ; ainsi, nous avons mis de côté « le soulagement », pour lequel nous ne trouvions pas d'objet contextuel suffisamment explicite.

Nous avons donc choisi 28 états, émotions, sentiments répartis comme suit :

- « Le nez au milieu de la figure ! » mime : 12 items parmi lesquels : avoir faim, être fatigué, être timide , etc.

Exemple : « Avoir peur »

Anna a grimpé sur une chaise car elle a vu une souris courir dans sa cuisine.



Mime « Avoir peur »

- « Le nez au milieu de la figure ! » décodage : 16 items : les 12 items présents dans l'activité « mime », auxquels s'ajoutent :
 - s'ennuyer
 - être amoureux
 - être fier
 - être inquiet

Exemple : « Être fier »





Que ressent-il ?

Afin de maintenir une cohérence tout au long du jeu et fournir des repères visuels stables aux enfants, les cartes mettent en scène les deux personnages, Jules et Anna, exprimant un état ou une émotion par une mimique.

3.4.2.4. Déroulement de l'activité

L'orthophoniste peut décider au préalable de ne prendre que les cartes « décodage » ou uniquement les cartes « mimes » ou encore les deux réunies. Lorsqu'un joueur s'arrête sur une case rose, il pioche une carte correspondante et répond à la question posée, le système est toujours le même, s'il répond adéquatement il obtient une pépite, s'il échoue, c'est au tour du joueur suivant.

3.4.2.5. Aides apportées

- « *Comme le nez au milieu de la figure !* » *décodage* : les aides apportées sont une représentation de l'expression faciale attendue ainsi qu'un objet contextuel permettant à l'enfant de se représenter plus facilement une situation concrète donnant lieu à l'état/ émotion en question.
- « *Comme le nez au milieu de la figure !* » *mime* : à côté de l'expression faciale à mimer, se trouve un court texte introduisant une situation qui contextualise l'état/ émotion en question.

Remarque : si l'orthophoniste ne souhaite pas utiliser les aides, il pourra bien entendu masquer la partie de la carte avec un cache de sa confection.

3.4.3. Activité « Ça coule de source ! »

3.4.3.1. Choix du nom de l'activité

C'est l'activité pour laquelle nous avons eu le plus de difficultés à choisir un titre, cependant notre choix s'est arrêté sur « Ça coule de source ! », d'une part, pour continuer sur notre idée de donner un titre métaphorique à chacune des activités proposées, et d'autre part car l'idée de « couler de » convenait bien à cette activité où l'enfant doit trouver une étape manquante à partir des situations initiale et finale. Ainsi, de la situation initiale « découle » la partie de l'histoire manquante, dont « découle » elle-même la situation finale.

Cette activité est représentée par la couleur orange.

3.4.3.2. Objectifs de l'activité

- travailler l'implicite à partir de situations divisées en trois phases auxquelles il manque l'étape intermédiaire
- confronter les enfants à des situations originales ou inhabituelles
- proposer une modalité non verbale (images) et une modalité écrite (phrases)

3.4.3.3. Élaboration de l'activité

Nous avons hésité à proposer cette activité d'histoires séquentielles dans notre jeu car nous avons conscience qu'elle était déjà très présente dans un grand nombre de matériels orthophoniques et que les enfants n'étaient que trop familiers de ce type d'exercice. Pour autant il nous est apparu intéressant d'utiliser l'implicite sous cette forme, c'est la raison pour laquelle nous avons gardé cette idée en essayant d'apporter une touche d'originalité dans la sélection des items.

Le choix de partager une situation en trois phases s'est fait naturellement puisque ce nombre nous permettait d'élaborer une situation initiale, à partir de laquelle l'enfant devait impliciter l'étape intermédiaire, à l'aide de la situation finale.

Néanmoins, nous souhaitons faire remarquer que le temps qui s'écoule entre les différentes phases est variable, de même que la durée de l'étape intermédiaire, manquante. Par exemple : concernant l'item : « le réfrigérateur est vide / les courses sont faites / il est plein », le temps écoulé lors de l'étape intermédiaire est assez long (de l'ordre de plusieurs heures), puisqu'on suppose qu'une personne fait les courses, a contrario, pour l'item : « un chien regarde un gigot / il le mange / le gigot a disparu », le temps écoulé peut être très court (quelques minutes, voire secondes!).

De plus, toujours dans un souci de créer une progression dans la difficulté et de diversifier nos supports, il nous a semblé pertinent de travailler ces histoires séquentielles sous deux formes, l'une avec des images, et la seconde, seulement en langage écrit, pour des enfants plus âgés ou plus performants ; les situations choisies n'étant pas les mêmes, on peut utiliser toutes les cartes à la fois, dans une même partie de jeu.

Pour cette activité, nous ne pouvions pas nous démarquer par la forme, par conséquent nous avons fait le choix de proposer des items sortant quelque peu de l'ordinaire, en prenant le risque de confronter les enfants à des situations moins

proches de leur vie quotidienne ou parfois inconnues, mais qui pourraient venir enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances. Enfin, toujours dans le souci de préserver une cohérence à l'ensemble du jeu, les deux personnages mis en scène sont Jules et Anna.

Les principaux critères sur lesquels repose la sélection des items sont :

- Le partage d'une situation en trois phases

- En effet, chaque situation devait pouvoir être scindée en trois étapes bien différenciées, avec une étape intermédiaire accessible aux enfants et facilement identifiable.

- L'imageabilité / la possibilité de transcription écrite

- Concernant les histoires séquentielles en images, il était évidemment nécessaire que les situations sélectionnées soient représentables par le dessin, ainsi nous avons dû permuter quelques situations pressenties au début pour la catégorie « images » dans la catégorie « textes » car elles n'étaient pas facilement imageables, c'est le cas pour la situation : achat d'un billet d'avion/ vol/ arrivée au nouveau pays, car il aurait été difficile de faire comprendre que la personne prenait l'avion sans pouvoir en dessiner un, en plus de figurer la notion de découverte du « nouveau » pays.

Quant aux histoires séquentielles écrites, la principale difficulté a été de trouver des situations dont les étapes initiale et finale pouvaient être résumées en une phrase seulement, de préférence assez courte, pour ne pas surcharger l'enfant d'un point de vue cognitif, tout en étant claire et suffisamment informative.

- L'originalité des situations

- Comme nous l'avons précisé précédemment, notre volonté a été de trouver des histoires séquentielles détonnant par rapport à celles traditionnellement utilisées en orthophonie, afin de ne lasser ni l'enfant, ni le thérapeute. Ainsi, nous avons préféré des situations peu ordinaires, telles que l'éruption d'un volcan, la confection de confitures, le naufrage d'un bateau, le saut en parachute, ou encore le montage d'une tente... à des situations beaucoup plus

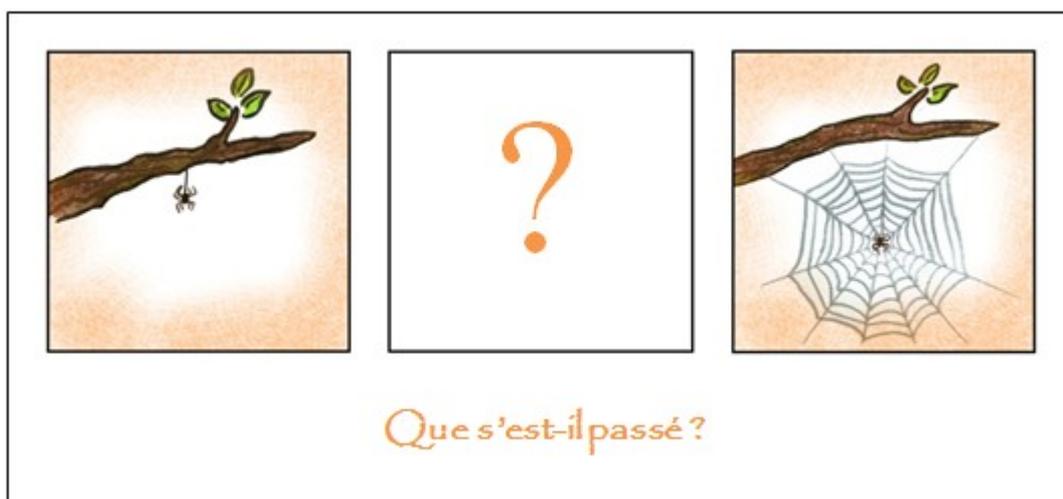
fréquentes dans les divers matériels orthophoniques comme un ballon cassant une vitre, un enfant qui se lave/ se sèche les cheveux, un accident de voiture, les différentes étapes de la journée...

Les personnages mis en scènes sont toujours les deux enfants : Jules et Anna. La plupart des situations choisies peuvent être réalisées ou vécues par des enfants même si cela demande parfois un petit effort de projection (Anna va faire les courses) à l'exception de quatre d'entre elles. Nous avons donc décidé d'introduire deux nouveaux personnages, implicitement adultes, Marc et Jade. Ils apparaissent dans l'histoire de la maternité, du voyage en Italie, du dépannage de la voiture et de la station essence.

Les situation sélectionnées sont donc les suivantes :

- **« Ça coule de source ! » : 20 histoires séquentielles en images parmi lesquelles :**
 - un bonhomme de neige / le soleil le fait fondre / il est fondu
 - une chambre en désordre / rangement / la chambre est rangée
 - un château de sable / la mer l'a recouvert / il est détruit

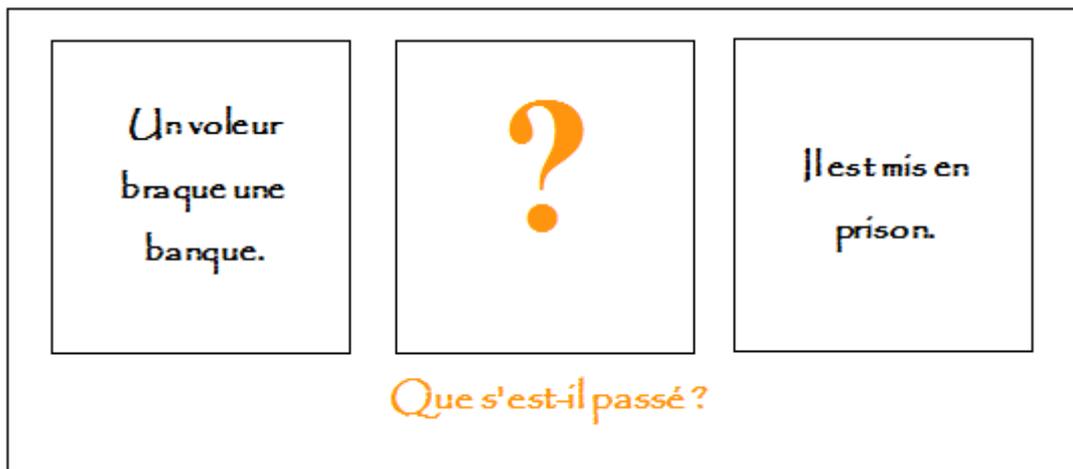
Exemple : « Une araignée a tissé sa toile »



- **« « Ça coule de source ! » : 20 histoires séquentielles en textes parmi lesquelles :**
 - Anna part à la montagne / elle fait une chute / elle a des béquilles à l'école

- Jules attend chez le médecin / il le voit en consultation / il va à la pharmacie
- Anna entre au supermarché / elle fait les courses / elle passe à la caisse

Exemple : « L'arrestation du voleur »



3.4.3.4. Déroulement de l'activité

Comme évoqué précédemment, l'orthophoniste peut sélectionner exclusivement les cartes images, ou uniquement les cartes textes ou encore les deux réunies. Le déroulement est toujours le même : quand un joueur s'arrête sur une case orange, il pioche une carte correspondante et doit trouver la situation manquante, ce qu'il s'est passé entre la situation initiale et la situation finale, s'il répond correctement il obtient une pépite, s'il échoue le joueur suivant lance le dé.

3.4.3.5. Aides apportées

- « Ça coule de source ! » images : il n'y a pas d'aide spécifique, si ce n'est l'appui visuel et concret fourni par les images elles-mêmes.
- « Ça coule de source ! » textes : pas d'aide proposée pour cette activité, à part un éventuel étayage de l'adulte si nécessaire.

3.4.4. Activité « Cherche pas midi à 14 heures ! »

3.4.4.1. Choix du nom de l'activité

Le nom de cette activité s'apparente davantage à une expression assez familière plutôt qu'à une véritable expression métaphorique, néanmoins nous l'avons sélectionné car il traduit bien l'idée que nous voulons véhiculer aux enfants concernant cette activité. En effet, comme il s'agit de comprendre un élément implicite à partir de différents indices, au sein d'une situation plus générale, nous avons envie de transmettre l'idée d'évidence à travers le nom de l'activité, pour exprimer à l'enfant que contrairement aux expressions métaphoriques où il doit « se méfier » du sens propre, là il doit s'appuyer sur les données explicites pour trouver ce qui est implicite.

Cette activité est représentée par la couleur bleu turquoise.

3.4.4.2. Objectifs de l'activité

- travailler l'implicite sous une forme différente des autres activités, en proposant des situations proches et/ou des formulations langagières du quotidien des enfants
- obliger les enfants à se décentrer, en adoptant, par exemple, le point de vue des objets et non plus des personnes
- proposer une activité exclusivement langagière, sans images

3.4.4.3. Élaboration de l'activité

Nous avons eu l'idée de créer cette activité en pensant à des situations de la vie courante que les enfants dysphasiques pouvaient rencontrer sans toutefois bien les comprendre, ce qui pouvait conduire à des questionnements, incompréhensions, ou encore malentendus de la part de ceux-ci. Ainsi, nous avons commencé par créer les items portant sur les lieux, les objets, les événements ... puis nous avons pensé à des items plus complexes, ou en tout cas moins prototypiques, tels que se positionner du point de vue d'un animal ou d'un objet.

Par ailleurs, il était important pour nous de varier autant que faire se peut les différentes modalités au gré des diverses activités (images, courts textes, questions ouvertes, choix de réponses...) c'est pourquoi nous avons eu la volonté de proposer une activité n'utilisant que la forme écrite, cette fois sans aucune image, afin de la réserver à des enfants plus âgés, ou davantage à l'aise avec le langage écrit ; et cette activité en particulier, « Recherche pas midi à 14 heures », se prêtait particulièrement bien à ce choix. Ainsi elle se présente de la façon suivante : un court texte exposant une situation ponctuée d'« indices » avec en dessous une question précise concernant la situation ou un élément de cette dernière.

La sélection des items repose sur les critères suivants :

- Situations issues du quotidien des enfants

- En effet, afin que les enfants aient accès aux indices du texte, et donc qu'ils puissent répondre plus facilement à la question posée, il était nécessaire que les situations exposées leur soient familières, qu'elles appartiennent à leur « univers » d'enfant ou tout du moins qu'ils les aient déjà rencontrées (en situation réelle ou rapportée, dans des livres...) et qu'en plus, elles puissent tenir en un minimum de phrases pour ne pas créer de surcharge cognitive.

- Vocabulaire connu

- Le but de cette activité est bien d'extraire des éléments explicites évoquant un élément ou une situation implicite que l'enfant doit trouver, aussi, le vocabulaire ne doit pas constituer un obstacle puisqu'on ne saurait pas si l'enfant échoue parce qu'il ne connaît et/ou ne comprend pas le lexique ou bel et bien parce qu'il ne parvient pas à saisir l'implicite. Aussi, nous avons essayé d'utiliser un vocabulaire qui soit le plus accessible possible aux enfants dysphasiques.

- Variabilité des questions

- Afin de ne pas être trop redondante, il fallait que cette activité soit composée d'items variés dans leur forme, et donc que les questions posées ne portent pas toujours sur les mêmes « objets ».

Ainsi, les items sélectionnés sont répartis comme suit :

● « **Cherche pas midi à 14 heures !** » : 20 situations implicites

- 6 questions portent sur un lieu (plage, zoo, boulangerie, terrain de basket, cinéma, ascenseur)
- 2 questions portent sur une période temporelle (Noël, l'automne)
- 4 questions portent sur des actions / situations (s'habiller chaudement, sortie d'école, préparation en cuisine, match de football)
- 3 questions portent sur des personnes / personnages (professeur, princesse, jardinier)
- 2 questions portent sur des animaux (Mimosa la vache, et la chauve-souris)
- 3 questions portent sur des « objets » au sens large (un livre de cuisine, du raisin, une voiture)

Exemple : « La chauve-souris »

Le jour se lève, il est temps
d'aller se coucher. Elle
entre dans la grotte et
s'accroche la tête en bas
pour s'endormir.

De qui parle-t-on ?

3.4.4.4. Déroulement de l'activité

Il reste inchangé aux autres activités : quand un joueur s'arrête sur une case bleu turquoise, il pioche une carte correspondante et doit répondre à la question

posée, si sa réponse est bonne il obtient une pépite, en cas d'échec, c'est au tour du joueur suivant.

3.4.4.5. Aides apportées

Il n'y pas d'aide particulière pour cette activité, si ce n'est que l'orthophoniste peut lui-même lire les courts textes oralement, ce qui peut « soulager » l'enfant au niveau de sa lecture, bien que dans ce cas, la mémoire de travail de celui-ci est mise à contribution.

Nous allons à présent exposer les résultats des différentes expérimentations ayant trait à notre jeu.

Résultats

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle les habiletés pragmatiques pouvaient être déficitaires chez les enfants dysphasiques et de fait, constituer un obstacle à la bonne compréhension des expressions métaphoriques, nous avons décidé de soumettre notre population-test à l'épreuve « expressions » de l'EVAC.

Tableau I : Synthèse des résultats des enfants dysphasiques aux deux passations de l'épreuve « expressions » de l'EVAC

Prénom	Score EVAC avant utilisation de « Sans queue ni tête »		Score EVAC après utilisation de « Sans queue ni tête »		Amélioration du score après le jeu
	Note brute (sur 5)	Écart-type	Note brute (sur 5)	Écart-type	
Emilie	0	-1,2	0	-1,2	non
Thomas	0	-1,2	1	-0,4	oui
Tristan	0	-1,2	1	-0,4	oui
Erwann	0	-1,5	0	-1,5	non
Gaëtan	0	-1,5	0	-1,5	non
Paul	0	-1,5	1	-0,9	oui
Arnaud	0	-1,7	1	-1,1	oui
Pauline	2	-0,4	3	0,3	oui
Ethan	0	-1,7	0	-1,7	non
Fanny	0	-1,8	0	-1,8	non
Romain	0	-1,8	1	-1,1	oui
Charles	1	-1,3	2	-0,6	oui
Killian	1	-1,3	1	-1,3	non
Marie	1	-1,9	2	-1,2	oui
Lucie	1	-2,8	3	-1	oui
François	0	-2,8	2	-1,9	oui

Tous les scores obtenus lors de la première passation suggèrent la présence de troubles de la compréhension des expressions métaphoriques chez notre population-test dans la mesure où tous les scores sembleraient déficitaires (entre 0 et -2 écart-types). En effet, aucun enfant n'obtient de note positive. De plus, deux enfants présentent un score pathologique (sur une base de moins deux écart-types par rapport à la moyenne).

Lors de la seconde passation, les résultats supposent une amélioration des scores pour neuf enfants de la population-test, même si ceux-ci se révèlent être sous la moyenne. Un enfant obtient désormais un résultat positif. Les deux enfants présentant des résultats pathologiques lors de la première passation voient leurs scores augmenter et ne se retrouvent plus dans cette situation lors de la seconde passation. Cependant, leurs résultats demeurent déficitaires.

Nous avons également élaboré un tableau comportant les résultats des enfants mis en lien avec leurs réponses détaillées, pour la passation de l'EVAC avant l'utilisation du jeu (Annexe 9, page A17), puis après avoir joué au jeu « sans queue ni tête » (Annexe 10, page A18).

Afin de vérifier l'accessibilité de notre matériel, nous avons proposé l'épreuve de l'EVAC à douze enfants tout-venants âgés de 8 à 11 ans, et ce sans qu'ils n'aient joué à « Sans queue ni tête ».

Tableau II : Synthèse des résultats des enfants tout-venants à la passation e l'épreuve « expressions » de l'EVAC

Prénom	Âge, classe	note brute (sur 5)	Écart-type
Mathilde	8 ans, CE1	2	+ 0,4
Nicolas	8 ans, CE2	2	+ 0,4
Julie	8 ans, CE2	5	+ 2,7
Anissa	8 ans, CE2	0	- 1,2
Louis	9 ans, CM1	2	- 0,2
Justine	9 ans, CM1	2	- 0,2
Enzo	9 ans, CM1	2	- 0,2
Lucas	10 ans, CM2	4	+ 0,9
Juliette	10 ans, CM2	3	+ 0,3
Lucie	10 ans, CM2	3	+ 0,3
Guillaume	11 ans, CM2	3	+ 0,1

Ces résultats suggèrent que mis à part un enfant qui présente un score déficitaire mais non pathologique, la grande majorité de cet échantillon d'enfants tout-venants ne montre pas de trouble de la compréhension des expressions métaphoriques par rapport à leur tranche d'âge.

Discussion

1) Les résultats observés

Les résultats déficitaires (entre 0 et -2 écart-types) de l'ensemble des enfants de l'IDEFHI lors de la première passation de l'EVAC confirment notre hypothèse selon laquelle les enfants dysphasiques ont de grandes difficultés à appréhender la forme métaphorique, et donc n'ont pas accès à une compréhension fine lors des échanges langagiers. En revanche, nous n'avons pas pu montrer de façon nette qu'un travail spécifique portant sur les expressions métaphoriques pouvait améliorer leurs compétences dans ce domaine ; néanmoins, l'amélioration de dix sujets sur seize, ainsi que les données qualitatives, nous suggèrent que les enfants ont été sensibilisés à la présence des expressions métaphoriques dans le langage courant et qu'une réelle prise de conscience s'est opérée.

2) Problèmes rencontrés et modifications effectuées

Afin de répondre à nos deux objectifs principaux à savoir : la création d'un jeu de plateau à destination d'une population d'enfants dysphasiques âgés de 8 à 14 ans, d'une part, et le travail spécifique de l'implicite et des expressions métaphoriques d'autre part, nous avons conçu le jeu « Sans queue ni tête » qui comporte quatre activités différentes. Lors de l'utilisation de notre matériel auprès des enfants dysphasiques, nous avons mis en évidence un certain nombre d'items ou d'illustrations qui se sont révélés peu adaptés ou dont la compréhension semblait confuse.

Nous allons à présent exposer, activité par activité, les problèmes rencontrés et les modifications apportées.

- *Activité « Au pied de la lettre ? »*

Dans l'activité « Au pied de la lettre ? expression seule », qui traite des expressions métaphoriques considérées comme étant « non plausibles », nous avons constaté que lors de l'élaboration de notre matériel, nous avons inclus des expressions métaphoriques « plausibles » dans celles-ci.

C'est le cas avec les items « tenir sa langue » et « avoir un poil dans la main ». En effet, concrètement, il est possible de tenir sa langue entre ses doigts, de même qu'il est possible qu'un poil se trouve dans le creux de sa main.

Cependant, en manipulant les différents items de cette activité, nous nous sommes aperçues que cette dichotomie plausible/non plausible, qui à nous adultes, semblait pertinente, ne bénéficiait pas d'autant d'attention de la part des enfants.

En discutant avec eux autour de l'expression « tenir sa langue », ils ont très bien su nous dire que le fait de tenir sa langue entre ses doigts n'arrivait pas dans une situation normale de la vie quotidienne. Le même type de remarque a été fait avec l'expression « avoir un poil dans la main ».

Toute cette réflexion a remis en cause notre logique de départ, à savoir déterminer des expressions plausibles/non plausibles. Cependant nous avons décidé de maintenir les items ne répondant pas à nos critères initiaux dans la mesure où les enfants n'ont pas eu de difficulté à analyser leur signification.

Concernant cette même activité, nous avons dû apporter des modifications sur quatre cartes qui posaient problème aux enfants : (Annexe 11 page A19)

- Chanter comme une casserole. Initialement, le phylactère accompagnant la casserole comportait les mots « la la la », ils ont été modifiés au profit de notes de musique qui traduisaient plus fidèlement la notion de chant.
- Couper la parole. Le phylactère ne contenait pas de mots, nous avons ajouté « bla bla bla » afin de matérialiser la parole.
- Donner sa langue au chat. Nous avons changé le point de vue de l'illustration qui ne représentait pas la notion de passage de la langue du personnage au chat.
- Peser ses mots. Nous avons préféré une balance prototypique de type Roberval à une balance électronique, initialement choisie.

Toutes les modifications apportées ont été positivement accueillies par les enfants. Plus aucune erreur de décodage de l'illustration ou de compréhension de la situation n'a été commise par la suite.

Pour les expressions métaphoriques proposées avec un choix de réponse entre deux images ou deux textes, deux cartes ont été modifiées (Annexe 12 page A21) :

- Avoir un coup de foudre. Dans l'illustration initiale, le dessin représentait l'œil du personnage qui a un coup de foudre sous la forme d'un cœur. Ce détail perturbait les enfants qui avaient bien conscience que les yeux, même lorsqu'on est amoureux, ne se transforment pas en cœur. De ce fait, nous avons changé cet œil en forme de cœur au profit d'un œil « ordinaire ».
- Remettre les pendules à l'heure. Pour cet item, les images et les textes ont été changés. Concernant les images, initialement la carte représentait deux enfants qui se disputaient, nous l'avons changée en mettant en scène un seul enfant en réprimandant un autre. Quant aux textes, initialement la phrase était « qu'on dispute quelqu'un » qui a été modifiée au profit de « qu'on dispute quelqu'un, qu'on lui redonne les règles ». Cette extension a été nécessaire afin de préciser le contexte de l'expression.

Concernant le niveau de difficulté de cette activité, nous nous sommes rendu compte qu'il était trop élevé. En effet, notre idée de départ était de proposer les vingt mêmes expressions métaphoriques sous la forme de dessins et de textes. Cependant cette présentation s'est avérée trop complexe, d'une part pour les enfants qui n'arrivaient pas à placer l'expression dans son contexte, et d'autre part, pour les orthophonistes qui devaient sans cesse étayer les expressions soit par de nombreuses explications, soit par un grand nombre de phrases contextuelles. Ainsi, nous avons décidé de fusionner ces deux présentations « images » et « textes » en les réunissant sur une même carte, afin de soulager l'enfant dans sa représentation mentale, et l'orthophoniste dans sa recherche d'exemples concrets. Sous cette nouvelle forme, l'activité s'est révélée plus accessible et plus attrayante pour les enfants qui avaient tendance à la délaissé auparavant. L'exemple le plus probant s'illustre par l'expression « Connaître sur le bout des doigts », en effet cet item n'était compris dans aucune des deux modalités, si bien qu'à un moment nous avons envisagé de le supprimer. Avec le regroupement des images et du texte, cet item a été plus facilement compris et nous l'avons donc conservé (Annexe 13 page A23).

- *Activité « Le nez au milieu de la figure »*

Concernant les remarques générales portant sur cette activité, nous pouvons constater que globalement elle a suscité une réelle envie de la part des enfants qui

cherchaient par tous les moyens à s'arrêter sur les cases roses du plateau correspondant à celle-ci. Cet engouement nous a fait prendre conscience du nombre limité de cartes, qui se trouve de ce fait insuffisant. Par ailleurs, nous avons remarqué une adaptation de la règle du jeu qui a été mise en place spontanément par les enfants. Pour les cartes mimes, la règle initiale était de lire à voix haute la phrase contextuelle puis d'effectuer le mime. Dans les faits, les enfants n'ont pas lu la phrase contextuelle à voix haute mais ils l'ont tout de même utilisée (lecture silencieuse), ce qui les a aidés à réaliser le mime. L'adulte, quant à lui, suit la règle initiale en énonçant tout haut la phrase contextuelle avant de réaliser le mime.

Afin de rendre cette activité plus cohérente, nous avons dû procéder à un certain nombre de changements. En effet, l'interprétation des émotions et des états étant assez subjective et ayant un véritable sens dans un contexte donné, nous nous devons de sélectionner des expressions faciales incontestablement identifiables.

Or trois d'entre elles ne répondaient pas à ce critère. Elles ont donc été modifiées en mime et en décodage. (Annexe 14 page A24)

- Être fatigué : le personnage représenté avait un air abattu et suait à grosses gouttes. Dans le contexte « Jules sort d'un entraînement de tennis » , cette attitude correspondait parfaitement mais dans un contexte de mime, il était difficile de faire comprendre aux enfants qu'effectivement ils ne pouvaient pas produire de gouttes de sueurs à la demande. Nous avons donc sélectionné une représentation plus stéréotypée, à savoir le personnage à moitié endormi, bâillant.
- Avoir du dégoût : l'expression n'étant pas assez explicite, nous avons ajouté des indices visuels : yeux plissés et langue tirée.
- Être timide : afin de rendre la mimique plus explicite, nous avons ajouté des joues rouges. Cependant, quand il s'agit du décodage, les enfants hésitent souvent entre les réponses « être timide » et « être amoureux ».

D'autre part, lors de l'utilisation du jeu, la présentation de l'item « s'ennuyer » en décodage a très souvent donné lieu à la réponse « elle est rêveuse ». En analysant la carte et la situation, nous avons décidé de modifier le dessin (ajout d'un sourire) afin de rendre « être rêveur » effectif (Annexe 15 page A29).

De plus deux autres items ont posé problème mais nous n'avons pas pu trouver d'alternative acceptable permettant de les modifier (Annexe 16 page A30). C'est le cas pour l'item « être inquiet ». En effet, les enfants n'arrivent pas à admettre que de ce sentiment découle une expression faciale particulière lui étant propre. Ils n'arrivaient ni à le décoder, ni à le mimer. De même, l'illustration de l'objet contextuel, à savoir le réfrigérateur pour « avoir faim » a interpellé un enfant. Sur le dessin figurent des petits traits rouges attirant l'attention sur le fait que le réfrigérateur est vide. Cet enfant a interprété ces traits comme étant une alarme se déclenchant à l'ouverture du réfrigérateur et a donc déclaré que le personnage avait peur. Cette réponse ayant été produite uniquement par cet enfant, nous ne l'avons donc pas considérée comme étant significative.

- *Activité « Ça coule de source ! »*

Cette activité a été bien accueillie par les enfants car une fois le principe intégré, ils prenaient plaisir à imaginer et à décrire la partie de l'histoire manquante. En effet, nous avons observé que la grande majorité des enfants avait tendance, dans un premier temps, soit à décrire l'une des deux phases (initiale ou finale) de la situation représentée, soit à projeter une suite à partir de la situation finale, ne tenant ainsi pas compte de la présence du point d'interrogation. Nous pouvons peut-être expliquer ce phénomène par le fait que lors des séances de rééducation orthophonique proposées par l'IDEFHI, il est demandé aux enfants de remettre les images d'une histoire séquentielle dans l'ordre ou d'imaginer quelle pourrait être la dernière image de l'histoire. Notre consigne inhabituelle pourrait les avoir interpellés, néanmoins, après deux ou trois cartes, les enfants répondaient adéquatement à la consigne demandée.

Pour ce qui est de notre volonté de proposer des histoires séquentielles originales, elle n'a pas été pleinement satisfaite pour diverses raisons. Tout d'abord en raison du matériel existant qui propose déjà un très large éventail de situations, mais également à cause des contraintes méthodologiques que nous nous étions fixées (phrases courtes, prise en compte du niveau de connaissance lexicale et sémantique des enfants dysphasiques), ainsi, nous avons mis de côté quelques idées, comme celle d'une abeille qui butine/ fabrication du miel /enfant mange une tartine de miel. Cependant, nous remarquons que nous avons créé des situations

plus originales pour les histoires séquentielles en images (éruption volcanique, naufrage du bateau, saut en parachute) que pour les textes.

A la suite de l'utilisation du jeu, deux histoires séquentielles en images ont été modifiées (Annexe 17 page A31) :

- Le coup de soleil. Sur la carte initiale, la première image représentait un enfant allongé sur sa serviette mais les enfants dysphasiques ne comprenaient pas pourquoi il avait ensuite des coups de soleil, nous avons donc changé cette image en la remplaçant par un enfant jouant sur la plage avec un ballon. Ce changement a été bénéfique puisque cet item n'a plus posé problème par la suite. Nous n'avons pas de réelle explication quant à cette incompréhension de l'illustration initiale, si ce n'est que peut-être dans la représentation mentale que les enfants ont de la plage, ils imaginent que c'est un lieu où l'on joue, où l'on bouge et pas où on reste allongé sur sa serviette sans rien faire.
- Les dessins sur le mur. Pour cet item, c'est la troisième illustration qui a été modifiée. Sur l'image initiale, on voyait un enfant puni, dans un coin, avec à côté des dessins sur le mur. Comme les enfants dysphasiques ne comprenaient pas cet item, nous avons modifié la dernière image en ajoutant un doigt pointeur, signe de remontrance de la maman qui punit l'enfant ayant gribouillé sur le mur. Cependant, cette nouvelle illustration a encore moins bien fonctionné, si bien que nous sommes revenues à l'image initiale, qui posait moins de problème.
- *Activité « Cherche pas midi à 14 heures ! »*

Cette activité a remporté un franc succès auprès des enfants. Aucune modification n'a été effectuée, les enfants n'ont rencontré aucune difficulté, à part peut-être pour le basket-ball, mais il suffisait de leur faire remarquer que le ballon était orange, pour qu'ils trouvent immédiatement la réponse.

Après avoir exposé les difficultés rencontrées et les aménagements mis en place pour tenter d'y remédier, nous allons désormais présenter les critiques méthodologiques que nous pouvons formuler à l'encontre de notre jeu.

3) Critiques méthodologiques

L'utilisation du jeu avec les enfants dysphasiques nous a conduit à un certain nombre d'observations quant au fonctionnement général de ce matériel et nous a permis, avec le recul, de porter un regard plus critique sur sa structuration et sur son champ d'intervention.

Pour ce qui est des remarques portant sur le fonctionnement du jeu, nous avons noté que le plateau du jeu pourrait être modifié ou amélioré. En effet, les enfants ont tendance à organiser leurs déplacements en ne tenant compte que de leur activité favorite ou de celle qu'ils jugent la plus facile, en voulant à tout prix s'arrêter sur la case correspondante. Et ce, même si leur déplacement ne s'avère pas pertinent, par exemple, ils préféreront aller sur les cases « Rends une pépite » ou encore « Passe ton tour » du moment qu'ils se rapprochent de la case correspondant à l'activité qui les intéresse. De même, ils utilisent préférentiellement un chemin, au détriment d'un autre qui leur aurait permis d'atteindre leur but plus rapidement. Ce manque d'anticipation des déplacements peut être mis en lien avec la complexité de la forme du plateau, ajoutée à leurs difficultés déjà présentes, d'orientation spatiale et de manipulation mentale.

De plus, nous avons remarqué que le système de gain de pépites à échanger contre les pièces du puzzle se révélait trop distrayant. Ces pépites, fabriquées en pâte Fimo dorée suscitent une grande curiosité et un grand intérêt de la part de certains enfants. Ainsi, ceux-ci aiment tellement gagner des pépites qu'ils ne voient pas l'intérêt de les échanger contre les pièces du puzzle, qui pourtant leur permettent de gagner la partie. Ils préfèrent les garder et les accumuler, parfois jusqu'à la fin de la partie, bien qu'on leur ait expliqué que ce n'était pas le joueur qui avait le plus de pépites qui remportait le jeu. Ce fonctionnement serait donc probablement à remettre en cause, avec par exemple une suppression des puzzles et une nouvelle règle qui déterminerait un nombre de pépites à atteindre pour gagner la partie. Une autre alternative serait de remplacer les pépites par des jetons en plastique.

Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte de la trop grande hétérogénéité des niveaux de difficulté entre les épreuves. Certaines sont apparues extrêmement difficiles pour les enfants dysphasiques, c'était le cas pour « Au pied de la lettre ? »,

tout du moins, avant qu'on ne regroupe les images et les textes sur une même carte. A contrario, l'activité « Le nez au milieu de la figure » s'est révélée trop facile, bien que les aides (phrase contextuelle pour le mime ou objet contextuel pour le décodage) puissent être masquées par l'orthophoniste, s'il le souhaite.

Selon nous, au vu de l'accueil réservé par les enfants dysphasiques au jeu de manière globale, ainsi que par rapport aux niveaux de difficulté proposés, aux différentes activités, aux divers items, aux illustrations, aux situations, etc., « Sans queue ni tête » nous semble être plus adapté à un public jeune, dont les âges seraient compris entre 8 et 12 ans, plutôt qu'actuellement entre 8 et 14 ans. Néanmoins, lorsque nous avons soumis notre jeu aux plus grands, ceux-ci ont pris du plaisir à participer, et cela leur a permis de découvrir ou de revoir des structures linguistiques spécifiques, ainsi que de consolider des aspects lexicaux et syntaxiques.

4) Analyse et discussion des résultats

Dans l'idée de vérifier la réalisation de l'un de nos objectifs à savoir : amener les enfants et adolescents dysphasiques à se familiariser avec les situations implicites du quotidien pour être capable de mieux les identifier et de les comprendre, nous avons soumis à notre population-test l'épreuve « expressions » de l'EVAC à deux reprises : avant et après l'utilisation du jeu.

Cependant, cette épreuve ne peut être mise en lien qu'avec notre activité « Au pied de la lettre ? », traitant du même thème, à savoir les expressions métaphoriques. Les observations quantitatives ne pourront donc être établies uniquement sur cette activité. En l'absence de tests étalonnés permettant d'évaluer, sur le fond et sur la forme, nos trois autres activités, nous nous baserons uniquement sur des observations qualitatives, relevées dans les corpus des enfants lors de l'utilisation du jeu.

De plus, nous avons conscience qu'en raison du petit nombre d'enfants constituant notre population-test (seize enfants) ainsi que du court délai entre l'utilisation du jeu et la seconde session de test, des biais méthodologiques sont à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

De façon générale, les résultats à l'épreuve « expressions » de l'EVAC suggèrent que les enfants dysphasiques constituant notre population-test présentent

des scores déficitaires (résultats négatifs, tous en-dessous de -1 écart-type sauf pour un enfant) concernant la compréhension des expressions métaphoriques, que ce soit lors de la première ou de la seconde passation.

Deux enfants, Juliette et François présenteraient un score pathologique (si l'on fixe le seuil de la pathologie à moins deux écart-type par rapport à la moyenne) lors de la première passation, ce qui n'est plus le cas lors de la seconde.

Pauline, quant à elle, est la seule à présenter un résultat positif à l'issue de la seconde passation de l'épreuve de l'EVAC.

Si nous analysons les résultats plus finement et si nous comparons attentivement les réponses formulées lors des deux passations, nous pouvons augurer que les enfants pourraient avoir porté une attention plus particulière quant aux réponses données lors de la seconde passation. Cependant, malgré de nombreuses réponses modifiées, peu d'enfants ont réussi à trouver les bonnes réponses aux items de l'épreuve de l'EVAC, bien qu'un grand nombre d'entre eux, dix sur seize, aient vu leur score s'améliorer.

D'une manière générale, tous les enfants, à l'exception de deux d'entre eux, Marie et Erwann (qui ont clairement manifesté leur désir de donner les mêmes réponses que lors de la première passation), ont fait le lien entre ce qu'on leur demandait dans l'épreuve et le jeu « Sans queue ni tête » : « Ah oui, c'est comme dans le jeu » (Pauline, 10 ans) ; « Ah oui, c'est les phrases où il y a des pièges » (Charles, 12 ans). En effet, la grande majorité d'entre eux, qui semblait être attachée au sens propre de l'expression métaphorique, a réussi à se détacher de la signification littérale pour tenter de trouver la bonne réponse. « Ah non, on croit que ça veut dire ça, mais c'est pas ça » (Arnaud, 10 ans) ; « J'entends que ça dit ça, mais en vrai, ça veut dire autre chose » (Ethan, 10 ans) ; « Des fois on croit que ça veut dire ça, mais en vrai, c'est un piège » (Thomas, 8 ans).

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons dès lors supposer, qu'à défaut de proposer une compréhension fine des expressions métaphoriques, l'activité « Au pied de la lettre ? » permettrait de sensibiliser certains enfants quant à l'emploi de ces expressions, voire de leur faire prendre conscience qu'il faut pouvoir se détacher de la présence du premier degré dans certaines formulations de la langue française pour avoir accès à leur véritable sens.

En effet, suite à notre protocole, nous avons reparlé du jeu avec certains enfants qui se sont interrogés sur le pourquoi de l'utilisation des expressions métaphoriques. Ils admettent l'explicitation selon laquelle, l'emploi de celles-ci, permet une « économie de langage », à condition que les interlocuteurs en connaissent la signification : « On sait tout de suite pourquoi on dit ça, ça va plus vite que tout expliquer avec des mots » (François, 14 ans). Juliette, 14 ans, nous a confié : « Maintenant, j'essaie de voir s'il y a des phrases que je comprends pas quand les gens parlent ».

Désormais, se pose la question du transfert et de l'utilisation de ces expressions dans la vie quotidienne. Nous pouvons affirmer qu'au bout d'une utilisation du jeu « Sans queue ni tête », le transfert n'est pas effectif.

La preuve en est avec cette transcription d'un échange entre Emmanuelle et Emilie, 8 ans, après lui avoir longuement expliqué le sens de « boire la tasse » :

Emmanuelle : « Quand on prend une tasse pour boire, on dit boire à la tasse mais boire la tasse, c'est quand on est dans une piscine par exemple et qu'on avale de l'eau, en général, ça fait tousser ».

Emilie : « oui, ou à la mer ! »

Emmanuelle : « oui, c'est ça, tu as compris ? »

Emilie : « oui ».

Emmanuelle : « Et toi, tu as déjà bu la tasse ? »

Emilie : « Non, moi je ne bois pas de café ! »

Dans la grande majorité des cas, lors des discussions portant sur des expressions métaphoriques rencontrées dans le jeu, le transfert à une situation que l'enfant avait vécue était rarement évoqué, malgré des efforts de concentration. Nous pouvons ainsi constater que nous n'avons pas répondu à notre dernier objectif : l'utilisation de situations concrètes permettant le transfert de celles-ci dans la vie quotidienne.

Cependant, Pauline, après l'avoir rencontrée au cours du jeu, a réussi à utiliser l'expression « Je donne ma langue au chat », d'abord en réponse à la question « tu donnes ta langue au chat ? » puis spontanément lorsqu'elle ignorait une réponse.

D'autre part, afin de mesurer la fiabilité et l'accessibilité de notre matériel, nous avons soumis une partie de notre protocole à un échantillon d'enfants tout-venants âgés de 8 à 11 ans. En effet, nous avons supposé que si notre jeu était trop difficile d'accès et trop compliqué pour ces enfants tout-venants, il le serait, par conséquent, également pour des enfants dysphasiques.

Nous avons donc présenté l'épreuve « expressions » de l'EVAC à ces enfants. La grande majorité des enfants présentent des scores autour de la moyenne à l'exception d'une enfant qui présente un score déficitaire. Il est à noter que cette enfant est bilingue et que seul l'arabe est parlé à la maison.

D'un point de vue qualitatif, dix enfants sur douze ont utilisé une stratégie efficace, à savoir éliminer d'emblée le sens propre. Cela laisse à entendre qu'ils avaient une notion claire de ce que pouvait représenter une expression métaphorique avant l'utilisation du jeu.

Nous avons ensuite proposé le jeu à cet échantillon. Ils y ont tous joué avec plaisir et ont rencontré globalement moins de difficultés à l'activité « au pied de la lettre ? » que les enfants dysphasiques. Au vu de leurs réponses fournies lors du jeu et de leur prise de conscience rapide quant à l'identification et l'utilisation des expressions métaphoriques, nous n'avons pas jugé utile de les soumettre à nouveau à l'épreuve de l'EVAC.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'absence de tests étalonnés se rapportant aux trois autres activités de notre jeu, nous permet uniquement de réaliser une analyse qualitative les concernant.

L'activité « Le nez au milieu de la figure » a rencontré un franc succès auprès de la population-test, les enfants ayant particulièrement apprécié les cartes mimes. Nous avons constaté que la case « phrase contextuelle » était très utilisée pour la réalisation de la mimique. Les enfants se sont réellement appuyés sur cette aide afin de se mettre en situation. Dans certains cas, les enfants ont utilisé une autre mimique leur étant propre, ou étant plus parlante pour eux que celle proposée par l'illustration. La carte « Mime être fatigué » représente le personnage en train de bâiller et à moitié endormi. Thomas, 8 ans, a préféré se frotter les yeux pour nous faire deviner son mime. Ceci montre que Thomas a su se détacher du support visuel mis à sa disposition, pour utiliser une mimique qui lui était propre, il a tout à fait

compris ce qu'on attendait de lui, à savoir une appropriation de l'expression faciale et non une reproduction fidèle de la carte.

Concernant l'activité « Ça coule de source », comme nous l'avons expliqué dans les problèmes rencontrés, une grande majorité d'enfants ne comprenaient pas ce que l'on attendait d'eux, ce qui nous a conduit à nous interroger sur la consigne et sur la présentation des cartes que nous avons choisies. Cependant, après la manipulation de deux ou trois cartes, le principe de l'activité était intégré et les enfants la choisissaient plus volontiers.

L'activité « Cherche pas midi à 14 heures » a également eu beaucoup de succès. Les enfants avaient une réelle envie de deviner ce qui se cachait derrière les cartes. Les principales remarques que nous pouvons faire sur celle-ci sont un nombre insuffisant de cartes (seulement vingt) et dans l'ensemble un niveau trop facile. Ces observations nous conduisent à nous interroger quant à la nécessité et/ou à la pertinence de travailler les situations implicites sous cette forme précise.

Grâce à l'élaboration du matériel « Sans queue ni tête », nous avons réellement pris conscience de la difficulté dans laquelle pouvait se trouver un enfant dysphasique face à une langue qui regorge de subtilités et de situations implicites. Avec le recul, nous constatons que notre projet était peut être un peu ambitieux, et que dans le souci de pouvoir offrir un large panel de situations mettant en scène des concepts implicites, nous n'avons que survolé ces domaines sans pouvoir les approfondir.

Nous pensons que les activités « Cherche pas midi à 14 heures ! » et « Au pied de la lettre ? » notamment peuvent être exploitées plus efficacement. Le travail sur les expressions métaphoriques nous a particulièrement marquées et intéressées. Nous ne pouvons que faire le constat de leur utilisation permanente dans la vie quotidienne. Nous aurions aimé pouvoir les travailler différemment, y accorder une plus grande attention afin de trouver des stratégies qui permettraient un meilleur transfert du langage des enfants dysphasiques à la vie quotidienne. Comme par exemple, les utiliser dans un premier temps dans des situations concrètes et contextuelles, puis dans un deuxième temps les replacer sous forme de saynètes, de dialogues, de scènes à jouer. En effet, si notre matériel permet de faire repérer les

expressions métaphoriques et d'y être davantage attentif, un travail de plus grande envergure serait nécessaire pour permettre le transfert de leur utilisation de manière spontanée.

Comme nous venons de l'évoquer, notre matériel tend à être amélioré, remanié afin de cibler plus précisément certaines habiletés posant particulièrement problème aux enfants dysphasiques, telles que les expressions métaphoriques.

Néanmoins, nous pensons qu'il serait intéressant de le proposer à d'autres populations présentant des troubles de la pragmatique. Ainsi, il pourrait être pertinent de le soumettre à des enfants sourds, ou encore à des enfants présentant un Trouble Pragmatique du Langage (TPL), à des enfants atteints d'un Trouble Envahissant du Développement (TED) voire à des enfants atteints d'un déficit intellectuel, en particulier concernant le travail des expressions faciales, sur le versant réceptif, comme expressif.

Conclusion

Notre mémoire avait pour objectif la création d'un matériel de rééducation à destination d'enfants dysphasiques âgés de 8 à 14 ans permettant d'aborder certains domaines de la pragmatique. Dès lors, nous avons émis l'hypothèse que des troubles de la pragmatique, souvent présents au sein de cette population, pouvaient provoquer une altération de la compréhension du discours. Or, que ce soit par « économie » ou par recherche de style, l'usage de la langue française a recourt à de nombreuses subtilités, dont l'utilisation de l'implicite. Par conséquent, une compréhension efficace et fonctionnelle peut être remise en cause.

Afin de répondre à cette hypothèse, nous avons soumis à notre échantillon constitué de seize enfants dysphasiques âgés de 8 à 14 ans, l'épreuve « expressions » de l'EVAC (Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives), avant et après l'utilisation de notre jeu « Sans queue ni tête ». Malgré le petit nombre composant cet échantillon et le manque de recul temporel entre les deux passations de cette épreuve, notre étude a permis de mettre en évidence que les enfants dysphasiques n'avaient qu'une connaissance très relative des expressions métaphoriques et des formulations implicites.

Notre matériel a permis à certains d'entre eux de réaliser qu'un détachement du sens premier de certains éléments du discours était nécessaire afin d'entrer dans une communication précise et fonctionnelle. Ainsi, la remarque de Juliette, 14 ans, « Maintenant, j'essaie de voir s'il y a des phrases que je comprends pas quand les gens parlent » nous laisse penser que notre matériel a pu provoquer une prise de conscience chez quelques enfants, et que d'une certaine manière, notre travail avait atteint son but. Nous avons pour notre part pris conscience de la complexité des formules présentes dans la langue française, du caractère imagé du langage et du long chemin à parcourir pour les enfants dysphasiques dans la maîtrise cette langue. Mais nous tous, enfants, thérapeutes et examinateurs avons pris beaucoup de plaisir à tester ce jeu.

Notre travail pourrait proposer un nouveau regard sur la place de la prise en charge des troubles pragmatiques dans la rééducation orthophonique. En effet, les nombreux domaines de cette discipline méritent une exploration plus approfondie dans le but d'offrir à nos patients les outils nécessaires à une compréhension efficace du discours et de ce fait, leur permettre d'établir une communication optimale avec leurs pairs.

Bibliographie

- AGUADO G, NARBONA J (1997). « Lenguaje y deficiencia mental » *In* : Narbona J, Chevrier-Muller C. *El lenguaje del niño*. Barcelona : Masson.
- AIMARD P (1972). « L'enfant et son langage » *In* : Monfort M., Juarez Sanchez A. (1996) *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues : Ortho-éditions.
- ALBARET J-M, CASTELNAU De P (2009). Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral. *Développements*, 1 : 5-14.
- American Psychiatric Association (2003) DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. 4ème édition, Texte révisé. Traduction française par J.D Guelfi, Paris : Masson.
- ASTINGTON J (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée : « la théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris : Retz.
- AUSTIN J.L (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du seuil. (Traduction par Lane G de *How to do things with words* : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955, Oxford : éd. Uumson).
- BABELOT G (1998). « La compréhension des demandes par le jeune enfant avant l'âge de 3 ans » *In* : Bernicot J, Marcos H, Day C, Guidetti M, Laval V, Rabain-Jamain J, Babelot G (éd.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- BATES E (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BENTON A-L (1964). Developmental aphasia and brain damage. *Cortex*, 1 : 40-52.
- BERNICOT J (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- BERNICOT J, MARCOS H, DAY C, GUIDETTI M, LAVAL V, RABAIN-JAMAIN J, BABELOT G (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- BILLARD C (2004). « Les bases biologiques des dysphasies » *In* : Billard C, Touzin M (2004). *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances*. Paris : Signes Editions.
- BISHOP D.V.M, ADAMS C (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31:1027-1050.
- BISHOP D.V.M (1998). Development of the children's communication checklist (CCC) : a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of child psychology & psychiatry*, 39 : 879-891.
- BISHOP D.V.M, CHAN J, ADAMS C, HARTLEY J, WEIR F (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment : evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12 : 177-199.

- BRUNER J (1956). *A study of thinking*. Wiley.
- BRUNER J (1983). *Child's talk : Learning to use language*. New-York : W.W. Norton & Compagny Inc.
- CAPIRCI O, IVERSON J.M, PIZZUTO E, VOLTERRA V (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child language*, 23 : 645- 673.
- CELERIER P (1991). *Supports verbaux en orthophonie*. Isbergues : Ortho-éditions.
- CHARBONNEL N, KLEIBER G (1999). *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris : PUF.
- CHIAT S (2001). Mapping theories of developmental language impairment : premises, predictions and evidences. *Language and Cognitive Processes*, 16, 113-142.
- CLASHEN H, BARTKE S, GOLLNER S (1997). « Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics*, 10 : 151-171.
- COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J (2004). *EVALO 2-6*. Isbergues : Ortho-éditions.
- COQUET F (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221 : 13- 27.
- COQUET F (2010). Cours magistral (3e année) « La pragmatique ». Institut d'orthophonie Gabriel Decroix.
- CROSSON, B (1985). Subcortical functions in Language : a working model. *Brain and Language*, 25 : 257-292.
- DAVIDSON D (1979). *On metaphor*. Chicago : University of Chicago Press.
- DUCHENE MAY-CARLE A (2006). La compréhension de textes et le processus inférentiel. *Rééducation orthophonique*, 227 : 58-59.
- DUCROT O (1973). *La Preuve et le dire*. Paris: Marne.
- DUCROT O (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de minuit.
- FISHER S.E , VARGHA-KHADEM F, WATTKINS K.E, MONACO A, PEMBREY M (1998). Localisation of a gene implicated in a severe speech and language disorder. *Nature Genetics*, 18:168–170.
- GARRIC N, CALAS F (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette.
- GATHERCOLE S.E, BADDELEY A.D (1990). Phonological memory deficits in language disorders children : is there a causal connexion ? *Journal of Memory and Language*, 29 : 336 -360.
- GERARD C-L (1991). *L'enfant dysphasique*. Collection Science de la rééducation. Paris : Edition Universitaires.

- GERARD C-L (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck.
- GERARD C-L , BRUN V (2003). *Les dysphasies*. Paris : Masson.
- GESCHWIND N, LEVITSKY W (1968). Human Brain : Left-right asymmetries in the temporal speech region. *Sciences*, 161 : 186-187.
- GOLDBERG E , COSTA L (1983) . Hemispheric differences in the acquisition on use of descriptive systems. *Brain and language*, 14 : 144-173.
- GOPNIK M (1990). Feature-blindness : a case study. *Language Acquisition*,1 : 139-164.
- GRICE H.P (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66 : 377-88.
- GRICE H.P (1975). « Logic and conversation » In : Cole P, Morgan J.L (éd.). *Syntax and semantics, vol 3 : speech acts* : 41-58. New-York : Academic Press.
- GUIDETTI M, TOURETTE C (1993). *Évaluation de la Communication Précoce*, manuel des ECSP. Paris, E.A.P.
- GUIDETTI M (1998). « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant » In : Bernicot J, Marcos H, Day C, Guidetti M, Laval V, Rabain-Jamain J, Babelot G (éd.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- GUIDETTI M, LAVAL V (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49 : 121-130.
- HABIB M (1997). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille : Solal.
- HALLIDAY M.A.K (1973). *Explorations in the functions of language*. New-York : Elsevier North -Holland.
- HANSSON B (1974). « A program for pragmatics » In : Stenland S (éd.). *Logical theory and semantic analysis*, 163-174. Dordrecht : Reidel.
- JAKOBSON N (1960). « Closing statements : linguistics and poetics » In : Sebeok T.A (éd.). *Style in langage*. Traduit par Ruwet N (1963). « Linguistique et poétique » In : *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de minuit.
- KEIL F.C (1979). *Semantic and conceptual development: an ontological perspective*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI C (1998). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- LACERT P, CAMOS V (2003). « Les difficultés de calcul du dysphasique » In : Gérard C-L , Brun V (Eds.), *Les dysphasies*. Paris : Masson.
- LAKOFF G, JOHNSON M (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de minuit.
- LEONARD L.B (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge : Ma: MITPress.

- LE SAUX A (1984a). *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette*. Paris : Rivages.
- LE SAUX A (1984b). *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille*. Paris : Rivages.
- LE SAUX A (1985). *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*. Paris : Rivages.
- LE SAUX A (1988). *Interdit / toléré*. Paris : Rivages.
- LUSSIER F, FLESSAS J (2001). *Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- MAILLART C (2003). *Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences psychologiques : logopédie. Université catholique de Louvain.
- MAILLART C, SCHELSTRAETE M-A, HUPET M (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance*, 56 : 21-25.
- MAZEAU M (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Paris : Masson.
- MOERK E.L (1983). *The mother of Eve: as a first language teacher*. Norwood : Ablex.
- MOESCHLER J, REBOUL A (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Éditions du seuil.
- MOESCHLER J (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- MOESCHLER J (2001). Pragmatique : état de l'art et perspective. *Marges linguistiques*, 1 : 1-16.
- MONFORT M, JUAREZ SANCHEZ A (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues : Ortho Edition.
- MONFORT M, JUAREZ SANCHEZ A (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Nouvelle édition actualisée. Une proposition de modèle interactif*. Isbergues : Ortho Edition.
- MONFORT M, JUAREZ A, MONFORT JUAREZ I (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha.
- MORRIS C.W (1938). *Foundations of the theory of signs*, traduction française partielle dans : « Fondements de la théorie des signes ». *Langage*, 35 : 15-21. Paris : Larousse.
- NESPOULOUS J-L (1986). Les domaines de la pragmatique. *Rééducation orthophonique*, 146 : 127-135.

- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (2003). Chapitre 5 : « Troubles mentaux et du comportement – F80- Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage ». *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexe - CIM -10*.
- PIAGET J (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIERART B (2008). *La dysphasie*. Paris : ANAE.
- POLLIO M.R, POLLIO R (1979). A test of metaphoric comprehension and some preliminary developmental data. *Journal of Child Language*, 6 :111-120.
- PONCELET M, MAJERUS S, VAN DER LINDEN M (2009). *Traité de neuropsychologie de l'enfant*. Marseille: Solal.
- PREMACK D, WOODRUFF G (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 4 : 515-526.
- RAPIN I, ALLEN D (1983). « Developmental language disorders : nosologic considerations » In Kurk U (ed.). *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New-York : Academic Press, 155-184.
- REBOUL A, MOESCHLER J (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Éditions du seuil.
- RECANATI F (1979). *La transparence et l'énonciation*. Paris : Éditions du Seuil.
- RINGARD J CH (2000). Dossier de presse : un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Rapport Ringard.
- ROCH D (2005). Difficultés pragmatiques chez un enfant dysphasique : propositions d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221 : 123-136.
- RONDAL J.A (1986). Contexte pragmatique et développement du langage chez l'enfant. Une note sur les positions théoriques récentes de J. Bruner. *Rééducation orthophonique*, 146 : 151-161.
- RONDAL J.A (1999). « Retards mentaux » In : Rondal J.A, Seron X (eds.). *Troubles du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- RONDAL J.A (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Wavre : Mardaga.
- SAMSON M, JOANNETTE Y (1986). Interaction enfant-adulte et développement du langage. *Rééducation orthophonique*, 146 : 163-176.
- SAUSSURE F de (1916). *Cours de linguistique générale* (œuvre posthume). Edition originale : 1916, édition 1979. Paris : Payot.
- SEARLE J (1969). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLE J (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge : Cambridge University Press.

- SHULMAN B (1985). *Test of pragmatic skills*. Tucson (USA) : Communication Skills Builders.
- SIMON C (1986). *Evaluating Communicative Competence (ECC)*. Tucson (USA) : Communication Skills Builders.
- SNOW C.E, FERGUSON C.A (1977). *Talking to children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SPERBER D, WILSON D (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Éditions de minuit.
- TALLAL P, PIERCY M (1974). Developmental aphasia : rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12 : 83-93.
- TALLAL P, STRAK R, MELLITS E.D (1985). Identification of language impaired-children on the basis of rapid perception and productions skills. *Brain and Language*, 25 : 314-322.
- TALLAL P, HIRSCH L, REAPLE BONILLA T, MILLER S (1989). « Familial aggregation in specific language impairment » *In : Journal of speech, language and hearing research*. 44 : 1172-1182.
- TOMASELLO M (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Harvard : University Press.
- ULLMAN M-T PIERPONT E-I (2005). Specific Language Impairment is not specific to language : The Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*. 41, 399-433.
- UZÉ J, BONNEAU D (2004). Aspects pédopsychiatriques des dysphasies : données médico-psycho-pathologiques. *Enfance*, 56 : 113-122.
- VAN DER LELY H.K.J, STOLLWERCK L (1996). A grammatical specific language impairment in children: An autosomal dominant inheritance? *Brain and Language*, 52 : 484-504.
- VAN WEENDENBURG M, VERHOEVEN L, VAN BALKOM H (2006). Towards a typology of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 :176-189.
- VOSNIADOU S (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58 : 870-885.
- VYGOTSKI L.S (1933). *Pensée et langage*, traduit par Françoise Sève (1985). Paris : Éditions sociales.
- WINNER E (1997). *The point of words*. Cambridge : Harvard University Press.

Matériel de rééducation :

BOUTARD C, BROUARD E (2003). « 300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales ». Isbergues : Ortho Edition.

CADIMA E (2010). « Jeu dit tout ». Isbergues : Ortho Edition.

CONANEC B, CONANEC F. « Le marché aux mots ». Chelles : Atelier de l'oiseau magique.

DUPAS R. « Les trois petits cochons ». Isbergues : Ortho Edition.

HOP TOYS CREATION. « Dico'matik ». Hop toys.

LANGELIER R. « Imagine ! ». Chelles : Atelier de l'oiseau magique.

MOUSTERDE C (2010). « Orion ». Isbergues : Ortho Edition.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Glossaire.

Annexe n°2 : Questionnaire adressé aux orthophonistes concernant la création d'un nouveau matériel.

Annexe n°3 : Synthèse des réponses aux questionnaires des orthophonistes.

Annexe n°4 : Présentation de l'Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives (EVAC).

Annexe n°5 : Règle du jeu.

Annexe n°6 : Questionnaire adressé aux orthophonistes concernant l'utilisation du jeu.

Annexe n°7 : Plateau de jeu.

Annexe n°8 : Puzzles à reconstituer pour gagner la partie.

Annexe n° 9 : Tableau des résultats détaillés à l'EVAC avant l'utilisation du jeu.

Annexe n° 10 : Tableau des résultats détaillés à l'EVAC après l'utilisation du jeu.

Annexe 11 : Cartes modifiées dans l'activité « Au pied de la lettre ? Expression seule ».

Annexe 12 : Cartes modifiées dans l'activité « Au pied de la lettre ? Images » et « Au pied de la lettre ? Textes ».

Annexe 13 : Carte modifiée dans l'activité « Au pied de la lettre ? » : regroupement image et texte.

Annexe 14 : Cartes modifiées dans l'activité « Le nez au milieu de la figure ».

Annexe 15 : Changement d'item dans l'activité « Le nez au milieu de la figure ».

Annexe 16 : Items posant problème dans l'activité « Le nez au milieu de la figure », n'ayant pas subi de modifications.

Annexe 17 : Cartes modifiées dans l'activité « Ça coule de source ! ».