

# MEMOIRE

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

**Frédérique HUMERY et Laëtitia LEGER**

soutenu publiquement en juin 2015 :

**Proposition d'un outil d'aide à  
l'accompagnement parental et enseignant,  
dans le cadre de la prise en charge des  
difficultés pragmatiques, chez des  
enfants/adolescents présentant un Trouble  
Spécifique du Langage Oral.**

MEMOIRE dirigé par :

**Loïc GAMOT**, Orthophoniste, Auchel – CRDTA de Lille

**Isabelle TRAMON**, Orthophoniste, responsable du SESSAD de l'IRPA Ronchin

Lille – 2015

---

## **Remerciements**

Nous remercions nos maîtres de mémoire, Loïc GAMOT et Isabelle TRAMON, pour les précieux conseils dispensés tout au long de cette année.

Nous remercions également les enfants, leur famille et enseignants, pour leur participation à notre travail.

Enfin, nous remercions les orthophonistes et l'ensemble des professionnels qui nous ont apporté leur aide lors de la réalisation de ce mémoire.

---

## **Résumé :**

Notre mémoire propose une aide à la prise en charge des difficultés pragmatiques chez des enfants/adolescents présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral.

Dans ce trouble, la sévérité de l'atteinte des capacités d'expression et/ou de compréhension peut entraver le développement des habiletés pragmatiques de l'enfant. Il est alors complexe pour lui de s'adapter à l'autre et à la situation lors d'une conversation. Ces difficultés peuvent avoir des répercussions importantes sur la communication au quotidien, aussi bien pour l'enfant que pour son entourage.

Nous avons souhaité mettre en avant la nécessité d'adopter une démarche écologique, qui fixe les objectifs de prise en charge en incluant l'entourage de l'enfant dans le projet thérapeutique.

Dans cette perspective, notre mémoire propose un outil d'aide à l'accompagnement des parents et des enseignants. Cet outil s'organise en trois parties. La première se compose d'une définition simplifiée de la pragmatique et d'un récapitulatif des difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer chez un enfant/adolescent présentant un TSLO. La deuxième partie propose une trame d'aide à l'accompagnement parental et enseignant, permettant la réalisation de fiches-conseils destinées à l'entourage. La troisième partie est une illustration du recours à cette trame auprès d'enfants ayant un TSLO avec difficultés pragmatiques.

Cet outil est disponible sur internet, en suivant le lien :

[http://littlegames.fr/fiches\\_pragma/](http://littlegames.fr/fiches_pragma/)

## **Mots-clés :**

Pragmatique, Trouble Spécifique du Langage Oral, Accompagnement parental, Accompagnement enseignant

## **Abstract :**

Our dissertation proposes a means to help manage the pragmatic challenges of children/adolescents experiencing a Specific Language Impairment (SLI).

Given those difficulties, the intensity of the effort to achieve expression and/or comprehension may impede the development of the child's practical skills. Then, during a conversation, he/she finds it complicated to adapt to another, and to the situation. Those difficulties may bring about important repercussions in daily communications, for the child and for his/her surroundings as well. We aim to

---

highlight the need to adopt an ecological approach that sets the objectives of the long-term care while taking into account the child's surroundings in the therapeutic project.

In this context, our dissertation proposes a tool to assist the accompanying parents and teachers. That tool is organized in three parts. The first part includes a simplified definition of pragmatics, and a summary of the pragmatic difficulties that may be found in a child/adolescent showing a SLI. The second part proposes a framework of help for the accompanying parent or teacher, to produce a set of advice cards for the surroundings. The first part illustrates the use of this framework for the care of children showing a SLI with pragmatic difficulties.

This tool is available on the Internet, at the following link:  
[http://littlegames.fr/fiches\\_pragma](http://littlegames.fr/fiches_pragma)

**Keywords :**

Pragmatics, Specific Language Impairment, Parental guidance, Teacher Support

---

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses</b>	<b>4</b>
1. Les troubles spécifiques du langage oral	5
1.1. Les définitions et critères diagnostiques retenus aujourd'hui : les classifications internationales	5
1.1.1. Définition selon la Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10), et selon le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)	5
1.1.2. Points communs et différences entre définition CIM-10 et DSM-IV	5
1.2. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage : différences inter et intra-pays	6
1.2.1. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage : différences inter-pays	7
1.2.1.1. La classification de Rapin et Allen (1983)	7
1.2.1.2. L'adaptation de la classification de Rapin et Allen par Bishop (2004)	9
1.2.2. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage, au sein d'un même pays : l'exemple de la France	10
1.2.2.1. TSLO et dysphasie : deux terminologies qui coexistent	11
1.2.2.2. « Spécificité » : un terme sujet à débat	12
1.2.3. Les limites des classifications	13
1.2.3.1. L'hétérogénéité des profils	13
1.2.3.2. La spécificité des tests et des épreuves utilisés pour le diagnostic du trouble	13
1.2.3.3. Le respect des critères d'exclusion	13
1.2.3.4. La question de l'étiologie des TSDL	13
1.3. L'importance de la perspective clinique	14
1.3.1. L'importance de la perspective développementale	15
1.3.2. L'importance d'une perspective globale et écologique de l'enfant	15
2. La pragmatique	16
2.1. Définition et axes de la pragmatique	16
2.1.1. Définition de la pragmatique	16
2.1.2. Les axes de la pragmatique	17
2.1.2.1. L'intentionnalité et les fonctions du langage	18
2.1.2.2. La régie de l'échange	19
2.1.2.3. L'adaptation	19
2.1.2.4. L'organisation du discours	20
2.2. L'approche interactionniste	21
2.2.1. L'approche interactionniste : la situation d'échange	21
2.2.2. L'approche interactionniste : le développement des compétences pragmatiques et discursives	23
2.3. Les troubles de la pragmatique	24
2.3.1. L'évaluation des troubles pragmatiques	24
2.3.1.1. Sources de difficultés	24
2.3.1.2. Les outils d'évaluation	25
2.3.1.3. Présentation de la Children's Checklist de Bishop (1998), adaptée par Maillart (2003)	27
3. Pragmatique et TSLO	28
3.1. Sur le plan théorique : distinction troubles pragmatiques primaires / troubles pragmatiques secondaires	28

3.1.1. Les troubles pragmatiques secondaires.....	28
3.1.2. Les troubles pragmatiques primaires. ....	28
3.2. Les manifestations cliniques: les difficultés pragmatiques relevées dans la littérature .....	30
3.2.1. Etat actuel des recherches .....	30
3.3. La prise en charge des difficultés pragmatiques chez les enfants présentant un TSLO .....	34
3.3.1. Les répercussions des difficultés pragmatiques au quotidien .....	34
3.3.1.1. La remédiation des difficultés pragmatiques chez les enfants présentant un TSLO .....	35
3.3.1.1.1. Les objectifs. ....	35
3.3.1.1.2. L'accompagnement parental. ....	36
3.3.1.1.3. L'accompagnement enseignant.....	37
<b>Sujets, matériel et méthode.....</b>	<b>40</b>
1. Présentation de la population cible.....	41
2. Démarche.....	41
2.1. Réalisation d'une enquête.....	41
2.2. Réalisation de l'outil à destination des orthophonistes.....	44
2.2.1. Rédaction de la définition de la pragmatique, et du récapitulatif des difficultés pragmatiques secondaires pouvant être présentées par des enfants / adolescents TSLO. ....	44
2.2.2. Création de la trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage.....	45
2.2.2.1. L'utilisation de l'adaptation de la CCC de Bishop (1998) proposée par Maillart (2003).....	45
2.2.2.2. Choix de conseils, si l'orthophoniste le juge nécessaire.....	47
2.2.2.3. Entretiens avec le(s) parent(s) et l'enseignant.....	48
2.2.2.3.1. Complétion de la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart en 2003) par le(s) parent(s) ou l'enseignant.....	48
2.2.2.3.2. La présentation d'une définition simplifiée de la pragmatique .....	48
2.2.2.3.3. La présentation de conseils provisoires.....	50
2.2.2.4. Finalisation des fiches conseils.....	50
2.2.2.5. Diffusion des fiches-conseils dans l'entourage.....	51
2.2.3. Illustration de la marche à suivre.....	51
2.3. Mise en application de la trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage .....	51
2.3.1. Constitution de la population.....	51
2.3.2. Mise en application auprès de 4 sujets.....	52
2.3.2.1. Présentation du cas de Louis .....	52
2.3.2.1.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques .....	52
2.3.2.1.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003), remplie par l'orthophoniste.....	53
2.3.2.1.3. Création des conseils provisoires.....	54
2.3.2.1.4. Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante.....	59
2.3.2.1.5. Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage.....	59
2.3.2.1.6. Finalisation des fiches-conseils.....	60
2.3.2.1.7. Diffusion de la fiche conseils finalisée.....	61
2.3.2.2. Présentation du cas de Mélanie .....	62
2.3.2.2.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques.....	62
2.3.2.2.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, .....	

2003) remplie par l'orthophoniste.....	63
2.3.2.2.3.Création des conseils provisoires.....	63
2.3.2.2.4.Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante.....	65
2.3.2.2.5.Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage.....	66
2.3.2.2.6.Finalisation des fiches-conseils. ....	66
2.3.2.3.Présentation du cas de Théo .....	67
2.3.2.3.1.Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques.....	67
2.3.2.3.2.Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003), remplie par l'orthophoniste.....	67
2.3.2.3.3.Création des conseils provisoires.....	68
2.3.2.3.4.Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante.....	69
2.3.2.3.5.Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage.....	71
2.3.2.3.6.Finalisation des fiches-conseils.....	72
2.3.2.4.Présentation du cas de Fanny .....	72
2.3.2.4.1.Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques.....	72
2.3.2.4.2.Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) remplie par l'orthophoniste.....	73
2.3.2.4.3.Création des conseils provisoires.....	74
2.3.2.4.4.Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante.....	75
2.3.2.4.5.Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage.....	77
2.3.2.4.6.Finalisation des fiches conseils.....	78
<b>Résultats.....</b>	<b>79</b>
1.Résultats obtenus auprès de la population d'illustration.....	80
1.1.Démarche d'obtention des résultats.....	80
1.2.Résultats de Louis: Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions. .	81
1.2.1.Famille : .....	81
1.2.2.Ecole : .....	81
1.3.Résultats de Mélanie : Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions. .....	82
1.3.1.Famille : .....	82
1.3.2.Ecole : .....	83
1.4.Résultats de Théo: Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions. .	84
1.4.1.Famille : .....	84
1.4.2.Ecole : .....	84
1.5.Résultats de Fanny : Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions. .....	86
1.5.1.Famille : .....	86
1.5.2.Ecole : .....	87
2.Validation des hypothèses.....	88
2.1.Validation de la première hypothèse.....	88
2.2.Validation de la deuxième hypothèse.....	88
2.3.Validation de la troisième hypothèse.....	89
2.3.1.Retours des parents. ....	89
2.3.1.1.Concernant la définition simplifiée.....	89
2.3.1.2.Concernant l'application des conseils.....	89
2.3.2.Retours des enseignants.....	90

2.3.2.1. Concernant la définition simplifiée.....	90
2.3.2.2. Concernant l'application des conseils.....	90
<b>Discussion.....</b>	<b>92</b>
1. Critiques générales.....	94
1.1. Limites de la méthodologie.....	94
1.1.1. L'utilisation de la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003).....	94
1.1.1.1. Mode de passation .....	94
1.1.1.2. Mode d'utilisation.....	94
1.1.2. La définition simplifiée :.....	95
1.1.3. La notion de conseil.....	95
1.1.4. Le contenu des conseils.....	96
1.2. Limites du recrutement.....	97
1.2.1. Définition des critères d'inclusion. ....	97
2. Discussion des résultats.....	99
2.1. Résultats de l'enquête.....	99
2.2. Résultats concernant le document créé à destination des orthophonistes.....	99
2.3. Résultats de la mise en place des conseils.....	100
2.4. Remarques concernant la population pour laquelle l'outil a été mis en place.....	102
<b>Conclusion.....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>107</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>113</b>
Annexe n°1 : Questionnaire de l'enquête.....	114
Annexe n°2 : Synthèse des réponses de l'enquête.....	114
Annexe n°3 : Synthèse des réponses quant à l'utilité de l'outil à destination des orthophonistes (définition de la pragmatique).....	114
Annexe n°4 : Children Communication Checklist, Bishop (version adaptée par Maillart, 2003).....	114
Annexe n°5 : Outil à destination des orthophonistes : définition de la pragmatique, et récapitulatif des difficultés pragmatiques secondaires pouvant être présentées par des enfants / adolescents TSLO.....	114
Annexe n°6 : Définition simplifiée de la pragmatique, à destination des parents.....	114
Annexe n°7 : Définition simplifiée de la pragmatique, à destination des enseignants.....	114
Annexe n°8 : Fiche-conseils détaillée – parents Louis.....	114
Annexe n°9 : Fiche-conseils résumée – parents Louis.....	114
Annexe n°10 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Louis. ....	114
Annexe n°11 : Fiche-conseils résumée – enseignante Louis.....	114
Annexe n°12 : Fiche-conseils détaillée – parents Mélanie.....	114
Annexe n°13 : Fiche-conseils résumée – parents Mélanie.....	114
Annexe n°14 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Mélanie.....	114
Annexe n°15 : Fiche-conseils résumée – enseignante Mélanie.....	115
Annexe n°16 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Théo.....	115
Annexe n°17 : Fiche-conseils résumée – enseignante Théo.....	115
Annexe n°18 : Fiche-conseils détaillée – parents Fanny.....	115
Annexe n°19 : Fiche-conseils résumée – parents Fanny. ....	115
Annexe n°20 : Affiche OU-QUI-QUAND ? proposée à l'enseignante de Théo.....	115
Annexe n°21 : Ebauche de carte mentale proposée par l'enseignante de Fanny.....	115



---

# Introduction

---

Actuellement, l'approche écologique des troubles du langage oral prend de l'importance dans le champ de l'orthophonie. Elle consiste « à percevoir le patient dans son ensemble, et à relativiser les objectifs de la rééducation et de la réadaptation en fonction de son milieu naturel, de son environnement familial et de ses désirs exprimés » (Brin-Henry et al, 2010, p.93).

La pragmatique est une composante du langage. Elle concerne l'utilisation que les individus font du langage en contexte social. Ainsi, cette discipline s'intéresse non seulement à la personne qui communique, mais aussi aux caractéristiques de la situation d'échange dans laquelle elle se trouve. En effet, le contexte de l'échange influe sur la façon dont le locuteur utilise le langage.

Dans certaines pathologies langagières rencontrées en orthophonie, l'aspect pragmatique du langage est perturbé. Face à ce type de difficultés, le recours à une démarche écologique, au cours de l'évaluation et de la remédiation, prend tout son sens. En effet, pour aider l'individu à adapter le langage en situation de communication, une action conjointe envers cette personne et son environnement s'avère nécessaire. Il s'agit alors de repérer les situations de communication posant difficulté au quotidien ; puis de réfléchir avec l'entourage, aux moyens à mettre en place pour les améliorer.

Notre travail s'inscrit dans une démarche écologique, en proposant aux orthophonistes un outil d'aide à l'accompagnement des parents et des enseignants, dans le cadre de la prise en charge des difficultés pragmatiques, chez des enfants/adolescents présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO). A travers ce terme, nous considérons les enfants présentant un trouble du développement du langage durable, sévère et persistant.

Cet outil d'aide à l'accompagnement des parents et des enseignants vise la création, si nécessaire, d'une fiche-conseils personnalisée par l'orthophoniste, à destination de l'entourage.

La première partie de ce mémoire définit les notions de TSLO et de pragmatique. Elle aborde également les difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer dans les TSLO, les outils d'évaluation existants ainsi que les caractéristiques de la remédiation de ces difficultés.

---

La deuxième partie présente l'outil d'aide à l'accompagnement de l'entourage que nous proposons aux orthophonistes, ainsi qu'une illustration du recours à cet outil auprès de 4 enfants et adolescents.

La troisième partie concerne les résultats obtenus lors de cette expérimentation, et propose une réflexion sur l'outil et sa mise en place.

---

# Contexte théorique, buts et hypothèses

---

# **1. Les troubles spécifiques du langage oral.**

## **1.1. Les définitions et critères diagnostiques retenus aujourd'hui : les classifications internationales.**

### **1.1.1. Définition selon la Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10), et selon le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSMIV).**

La CIM-10 de l'Organisation Mondiale de la Santé a recours à l'appellation « troubles spécifiques du développement du langage oral » (TSDLO).

Il s'agit de « troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs liés à l'environnement. » (CIM-10, OMS, 1993). Leur origine n'est donc pas identifiée.

Le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association (APA), 2000) utilise l'appellation «troubles de la communication» pour désigner des difficultés persistantes de langage. Le trouble du langage, «language disorder», en constitue l'une des sous catégories. Il peut se manifester de trois façons : des troubles de type expressif, des troubles de type mixte ou des troubles phonologiques.

Pour être diagnostiquées comme trouble spécifique du langage oral, les difficultés langagières doivent être objectivées par des tests standardisés. Si l'enfant présente une déficience intellectuelle, un déficit moteur, sensoriel ou des carences dues à l'environnement, les difficultés langagières sont plus importantes que celles habituellement rencontrées dans ce type de cas.

### **1.1.2. Points communs et différences entre définition CIM-10 et DSM-IV.**

Ces deux classifications anglo-saxonne et nord-américaine distinguent (Georges, 2007, p.11) :

- Les troubles de type expressif : « trouble de développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension

---

du langage se situe dans les limites de la normale. Le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation ».

- Le trouble du langage de type réceptif / mixte : « trouble de développement dans lequel les capacités de l'enfant à comprendre le langage oral sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental. En fait, dans la plupart des cas, le versant expressif est, lui aussi, nettement altéré et il existe habituellement des perturbations de l'articulation ».
- Le troubles phonologique (DSM-IV) ou trouble de l'acquisition de l'articulation (CIM-10) : « trouble de développement dans lequel l'utilisation par l'enfant des phonèmes est inférieure au niveau correspondant à son âge mental, mais avec un niveau linguistique normal ».

La CIM-10 et le DSM-IV présentent donc des points communs, mais certaines différences et limites sont toutefois importantes à noter :

- Le DSM-IV ne distingue pas les formes congénitales et les formes acquises, et ne prend pas en compte le caractère spécifique ou secondaire des troubles.
- La CIM-10 utilise le terme de TSDLO (pas le DSM-IV), et ne prend en compte ni le degré de gravité des troubles, ni le caractère déviant ou non du langage.

Les classifications internationales présentent donc certaines limites et divergences, qui rendent difficile la pose d'un diagnostic de trouble du langage oral. La définition du trouble de langage ne fait pas consensus sur le plan international.

Nous verrons qu'il en est de même sur le plan national : la France en est un exemple patent.

## **1.2. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage : différences inter et intra-pays.**

Bien que les classifications du CIM-10 et du DSM-IV soient celles reconnues de manière internationale pour le diagnostic des troubles du langage, nous avons pu constater qu'elles présentent certaines failles et divergences.

Ainsi, de nombreux cliniciens à travers le monde ont tenté d'élaborer d'autres classifications, dans le but de proposer une définition plus adéquate du trouble de langage. En effet, proposer une définition pertinente et exhaustive permet d'avoir une

---

vision plus aiguisée du trouble, de poser un diagnostic plus précis, et de mettre en place une prise en charge plus adaptée.

Un des objectifs majeurs de ces classifications consiste notamment en l'homogénéisation des profils.

### **1.2.1. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage : différences inter-pays.**

#### **1.2.1.1. La classification de Rapin et Allen (1983).**

La classification de Rapin et Allen (1983) est ancienne. Cependant, nous en proposons ici une brève présentation, car elle est à l'origine de classifications utilisées aujourd'hui en France.

Rapin et Allen distinguent trois sous-types de troubles développementaux, et six profils de troubles du langage, présentés ci-dessous (Rapin et Allen, 1983, cités par Georges, 2007, p.13):

<b>Troubles mixtes (réceptifs et expressifs)</b>	<b>Troubles expressifs</b>	<b>Troubles des processus de haut-niveau (traitement)</b>
Agnosie verbale ou auditive	Dyspraxie verbale	Syndrome lexico-syntaxique
Syndrome phonologico-syntaxique.	Déficit de programmation phonémique	Syndrome sémantico-pragmatique

**Tableau 1: Profils des troubles du langage selon Rapin et Allen (1983)**

Ces profils reposent donc sur les capacités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques des sujets.

Voici les définitions de chaque profil de Rapin et Allen:

L'agnosie auditivo-verbale : « Elle résulte d'une perturbation du système auditif (malgré un bon fonctionnement des mécanismes périphériques) entraînant une incapacité à analyser les sons du langage. La compréhension est quasi nulle, parce que l'enfant ne peut extraire le sens des sons. [...] L'expression peut être absente ou très réduite avec des déformations phonologiques. » (Georges, 2007, p.13)

Le déficit syntaxique phonologique : « C'est l'atteinte la plus fréquente. Le trouble expressif est secondaire aux difficultés de décodage des énoncés. L'expression verbale est réduite, l'articulation est déviante, la syntaxe est déficitaire avec omission des mots outils. Le discours peut être agrammatique. La compréhension peut être touchée mais reste supérieure à l'expression. » (Georges, 2007, p.14)

---

La dyspraxie verbale : « Elle consiste en une absence ou limitation massive du langage expressif à cause d'une atteinte de l'organisation motrice de la parole. Cette dysphasie s'accompagne d'une apraxie bucco-faciale, d'un faible contrôle salivaire et d'une dysarthrie, fréquemment. On note des difficultés de répétition qui augmentent avec la longueur des mots, un trouble majeur de la fluence verbale, un agrammatisme (souvent le discours est « télégraphique ». La compréhension est meilleure que l'expression et l'enfant garde une bonne motivation à la communication. » (Georges, 2007, p.14).

Le trouble de programmation ou de production phonologique : « L'expression est très fluente mais l'enfant a des problèmes d'articulation : il peut prononcer correctement les sons isolés mais mal les articuler au sein d'un mot, d'une phrase. Le discours est souvent inintelligible. La compréhension est normale ou sub-normale. » (Georges, 2007, p.14).

Le syndrome lexical syntaxique : « Il s'agit d'un trouble d'évocation des mots (difficultés d'accès au lexique), la construction syntaxique est immature mais pas aberrante. L'habileté à nommer spontanément des objets est supérieure à l'habileté d'évoquer sur demande. On observe une lenteur d'évocation, des paraphrasies sémantiques ou phonologiques mais l'articulation est normale avec bonne intelligibilité. » (Georges, 2007, p.14).

Le syndrome sémantico-pragmatique : « Il touche essentiellement le versant réceptif. La compréhension des mots peut être correcte mais la compréhension syntaxique est beaucoup plus difficile. L'expression est supérieure à la compréhension. Le discours peut être logorrhéique. La compréhension des messages reste concrète, au premier degré sans accès aux métaphores. Les énoncés de l'enfant peuvent faire illusion mais les règles de base de la communication sont difficiles à mettre en place, la fonction du langage comme outil de communication n'est pas acquise. » (Georges, 2007, p.14).

La classification de Rapin et Allen a inspiré de nombreux auteurs, qui en ont proposé des versions enrichies de leurs propres réflexions.



---

### **1.2.1.2. L'adaptation de la classification de Rapin et Allen par Bishop (2004).**

Bishop (Bishop, 2004, cité par Parisse et Maillart, 2010) estime que les Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL) forment un ensemble de pathologies développementales du langage, que l'on peut diviser en plusieurs sous-types. Ces sous-types sont différenciables notamment par la clinique. Bishop (2004) distingue :

- La dyspraxie développementale verbale.
- La dysphasie linguistique.
- Les troubles pragmatiques du langage.
- Les troubles sévères de compréhension du langage.

Bishop met donc de côté l'agnosie verbale de Rapin et Allen.

Chacun des sous-types qu'elle évoque correspond à des propriétés internes du système langagier :

- L'interface physique (son atteinte pourrait potentiellement engendrer une dyspraxie développementale verbale).
- L'organisation des structures du langage (la dysphasie linguistique).
- Les fonctions communicatives du langage (les troubles pragmatiques du langage).

Parisse et Maillart (2010) expliquent que l'intérêt de cette distinction en plusieurs sous-catégories de troubles (à la place de l'unique ensemble des TSDL) est que « les enfants diagnostiqués comme souffrant d'un de ces syndromes ne devraient pas changer de diagnostic durant leur développement. Les troubles pourront se résorber ou rester stables, mais ils ne changeront pas de nature » (Parisse et Maillart, 2010, p.4).

Cette absence de changement de catégorie constitue une différence majeure avec la classification de Rapin et Allen. En effet, dans la classification de ces deux auteurs, les enfants pouvaient changer de profil au fur et à mesure du développement de leurs capacités langagières.

Voici un bref résumé des difficultés que l'on peut rencontrer dans chaque sous-catégorie de TSDL, selon Bishop (Bishop, 2004, cité par Parisse et Maillart)

- 
- La dyspraxie développementale verbale : on constate des difficultés de programmation des mouvements nécessaires à la production verbale, en l'absence de problème au niveau musculaire ou sensoriel.
  - La dysphasie linguistique : les difficultés les plus importantes concernent le développement grammatical. Mais on peut également constater des difficultés lexicales et sémantiques graves, ainsi qu'une acquisition lente et difficile de la phonologie et de la syntaxe.
  - Les troubles pragmatiques du langage : on observe des difficultés de production du langage en contexte. La compréhension est souvent littérale, les réponses aux questions et le récit manquent de cohérence.
  - Les troubles sévères de compréhension du langage : comme pour l'agnosie verbale auditive, les enfants concernés par ce type de troubles ont des difficultés telles de compréhension qu'ils sont d'abord considérés comme étant sourds. Ce profil est très rare.

Après s'être inspiré des réflexions de Rapin et Allen pour proposer sa propre classification, Bishop a à son tour inspiré d'autres classifications (telles que celle proposée en 2010 par les français Parisse et Maillart).

Cette brève présentation des classifications de Rapin et Allen et Bishop permet de se rendre compte que sur le plan international, il existe une absence de consensus sur le concept de trouble du langage, et que les classifications se multiplient.

Et au sein d'un même pays, on peut également constater des divergences de définition, et plusieurs classifications des troubles peuvent exister. La France est concernée par cette problématique.

### **1.2.2. L'absence de consensus sur la définition du trouble de langage, au sein d'un même pays : l'exemple de la France.**

En France, il existe de nombreuses classifications des troubles du langage, et la question de leur définition est une problématique ancienne (Avenet et al, 2014, p.2).

---

### **1.2.2.1. TSLO et dysphasie : deux terminologies qui coexistent.**

La coexistence de deux terminologies « TSLO » et « dysphasie » marque le fait qu'il n'existe pas, en France, de consensus sur la définition de trouble du langage.

Cette coexistence est due en premier lieu à l'absence de consensus sur la signification du préfixe « dys », qui induit de façon variable la notion de spécificité. En effet, comme l'expliquent Avenet et al (2014), ce préfixe « ne garde qu'une valeur symptomatique (« dysfonctionnement et déviance langagière ») et s'applique à tout trouble structurel du langage [...] dès qu'il y a préservation de l'intégrité intellectuelle » (y compris dans le cadre d'une paralysie cérébrale, de lésions focales périnatales ou d'autisme) » (Avenet et al, 2014, p.3). Ainsi, la spécificité, et les critères d'exclusion habituellement évoqués, n'interviennent pas.

Pour d'autres auteurs, « le sens du préfixe « dys » s'est complètement superposé à celui de « spécifique » (Avenet et al, 2014, p.3). Dès lors, cela implique un respect strict des critères d'exclusion (atteinte sensitive, cognitive, neurologique, troubles psychologiques, carences affectives ou éducatives).

Certains auteurs vont encore plus loin, ajoutant aux critères d'exclusion des critères positifs. Ainsi, Gérard (1993) propose les six marqueurs de déviance suivants : hypospontanéité, trouble de l'informativité, trouble de la compréhension, trouble de l'évocation lexicale, trouble de l'encodage syntaxique et dissociation automatico-volontaire. Une fois que le déficit verbal a été défini par des tests standardisés, et que les critères d'exclusion sont respectés, la présence de 3 de ces marqueurs permet la pose du diagnostic de la dysphasie.

Des troubles phonologiques massifs et une apraxie ou dyspraxie bucco-faciale ont également été présentés comme signes évocateurs de dysphasie. Monfort et Juarez (1996) ajoutent également l'idée d'une hétérogénéité lexicale manifeste (existence d'un vocabulaire très élaboré, en décalage avec l'absence de vocabulaire infantin) et d'une dissociation entre niveau d'expression et de compréhension.

En France, il est ainsi commun d'opposer dysphasie et retard de langage. La dysphasie est considérée comme un trouble persistant, c'est-à-dire un trouble qui dure dans le temps, et un trouble sévère, c'est-à-dire qu'elle constitue un handicap dans la scolarité et la vie sociale de l'enfant ou de l'adolescent. Schelstraete (2011) explique que « la distinction « retard de langage - dysphasie » amène généralement à considérer que le retard de langage se traduit par un profil de

---

délai (l'enfant est en retard, il a des performances similaires à celles d'enfants plus jeunes) alors que la dysphasie est caractérisée par un profil de déviance (Gérard, 1993). A l'appui de cette distinction, des marqueurs de déviance sont relevés comme des signes de dysphasie. » (Schelstraete, 2011, p.12)

Toutefois, ces deux notions de sévérité et de persistance ne sont pas définies de la même manière par tous, et le diagnostic différentiel entre retard de langage et dysphasie peut donc s'avérer complexe.

Face à cette définition variable du préfixe « dys » et des notions de sévérité et persistance, la terminologie « trouble spécifique du langage», inspirée de l'anglais « SLI » (Specific Language Impairment) et regroupant dysphasie et retard de langage, est de plus en plus utilisée. L'objectif est de mettre en avant la notion de spécificité. Mais la définition même de la spécificité varie en fonction des auteurs.

#### **1.2.2.2. « Spécificité » : un terme sujet à débat.**

Le terme de spécificité renvoie directement à des critères d'exclusion, qui ont évolué, et évoluent toujours, du fait des progrès réguliers dans le domaine.

Le terme de spécificité doit être envisagé aujourd'hui d'une double manière :

- Spécificité étiologique (la cause est non identifiable).
- Spécificité cognitive (l'atteinte ne concerne que le langage, ce qui exclut par exemple le TED ou le syndrome dysexécutif).

De plus, depuis les travaux de Lou, Henriksen et Bruhn (1984, non référencé, cités par Bishop, 1987), l'exclusion peut être soit formelle, soit nuancée. Elle est formelle quand le déficit est causal du trouble du langage (ex : lésion cérébrale), et nuancée quand il n'y a pas de relation causale directe entre un déficit présenté et le trouble du langage (on parle alors de comorbidité).

Ainsi, le concept de trouble du langage se caractérise par les ambiguïtés qu'il soulève, et qui ont pour conséquence une absence de consensus, inter-pays et même intra-pays.

Il est important de prendre en compte cette idée lors du diagnostic, de même qu'il est important d'avoir conscience des limites des classifications, que nous allons détailler ci-après.

---

### **1.2.3. Les limites des classifications.**

#### **1.2.3.1. L'hétérogénéité des profils.**

La littérature internationale a recours au même nom – TSDL (Trouble Spécifique du Développement du Langage) – pour désigner des profils très différents.

Ces différences concernent :

- L'âge de la population : il peut s'agir de jeunes enfants (3 ans ou moins) ou d'adolescents (15-16 ans).
- La sévérité du trouble : les seuils aux tests d'évaluation clinique peuvent se situer à -1DS, -1,5 DS, -2DS par rapport à la norme.
- Le versant du langage touché : expressif, réceptif, ou mixte.

Cette hétérogénéité des profils constitue une limite lors du diagnostic : en fonction des praticiens, le terme de TSDL ne recouvre pas forcément la même population.

#### **1.2.3.2. La spécificité des tests et des épreuves utilisés pour le diagnostic du trouble :**

Les épreuves de morphosyntaxe dans un contexte obligatoire (Rice et Wexler, 1995) ou de répétition de pseudo-mots (Bishop et al, 1996) ont été particulièrement mises en avant, pour le diagnostic de TSDL. Ces épreuves pourraient constituer des marqueurs psycholinguistiques de TSDL, mais cela est encore discuté. En effet, comme l'expliquent Parisse et Maillart (2010), « ces tests, bien que très sensibles aux troubles langagiers, ne permettent pas vraiment de distinguer les enfants ayant des troubles spécifiques du langage de ceux qui ont d'autres problèmes » (Parisse et Maillart, 2010, p.13). Ces tests s'avèrent donc très sensibles aux troubles langagiers, mais peu spécifiques. Cela constitue une autre limite lors du diagnostic.

#### **1.2.3.3. Le respect des critères d'exclusion :**

La présence d'un trouble associé n'empêche pas la pose du diagnostic de TSDL. Mais il faut alors que les difficultés de langage soient trop sévères pour être expliquées par ce seul trouble (une surdité par exemple). Le diagnostic s'avère alors d'autant plus délicat.

#### **1.2.3.4. La question de l'étiologie des TSDL:**

Trouver une cause, ou même un faisceau de causes aux TSDL permettrait de déterminer de façon précise ce qui est problématique ou non chez le sujet, et de

---

mettre en place une prise en charge adaptée permettant de traiter chacune des difficultés de l'enfant.

Cependant comme l'expliquent Parisse et Maillart (2010, p.11), cela est impossible en raison des immenses capacités de compensation du système cognitif. Les conséquences engendrées par l'atteinte de certaines fonctions peuvent par exemple être compensées par les fonctions préservées ; tandis que des fonctions – à l'origine préservées – s'avèrent déficitaires car dépendantes de fonctions atteintes. De plus, l'environnement influence également le développement du sujet.

Pour mettre en place une prise en charge adéquate, la solution la plus adaptée est donc d'avoir une vision d'ensemble, une vision systémique du profil du sujet.

Ce diagnostic se ferait en deux étapes, selon Parisse et Maillart (2010, p.12) :

- « Catégoriser l'enfant dans l'un des trois syndromes (dyspraxie développementale verbale – dysphasies linguistiques – troubles pragmatiques du langage).
- Trouver quelles capacités sont déficientes dans la perspective du syndrome de l'enfant (notamment en utilisant les résultats des tests non-langagiers).

Alors la rééducation peut prendre place, en se focalisant sur les points forts de l'enfant, mais aussi en essayant de reconstruire les points déficitaires. [...] Par contre, on peut ignorer les difficultés dans des capacités qui font partie des autres systèmes et qui sont, soit non déficitaires, soit correctement compensées ».

Les définitions et classifications font donc face à certaines limites, qu'il ne faut pas négliger.

A l'heure actuelle, une homogénéisation des concepts et des terminologies semble donc nécessaire en France. Le terme de dysphasie, trop ambigu, tend à disparaître au profit de l'appellation « trouble spécifique du langage oral».

Mais au-delà des classifications et des critères d'exclusion et d'inclusion, le praticien doit adopter un point de vue global sur le patient, et ne pas tenter à tout prix de lui imposer une seule étiquette, car il risquerait alors de négliger certaines de ses difficultés. Dans cette optique, la perspective clinique se révèle primordiale.

### **1.3. L'importance de la perspective clinique.**

Dépasser les classifications, et avoir un point de vue global sur le patient est primordial pour établir le diagnostic, ainsi que la prise en charge qui en découle.

---

Adopter cette perspective globale sur le patient signifie notamment prendre en compte sa dynamique développementale.

### **1.3.1. L'importance de la perspective développementale.**

Lors de la pose du diagnostic de TSDL, certains critères d'exclusion posent question dans le cadre de la dynamique développementale, notamment la notion de QI. Il est courant, bien que cela soit sujet à débat, de prendre en considération l'écart entre QI verbal et QI performance (évaluation psychométrique), lors du diagnostic de TSL (un écart supérieur ou égal à 15 points serait significatif). Cependant, on a pu constater que lorsqu'un trouble de langage persiste, une détérioration du QI verbal, mais aussi non verbal peut subvenir. Ainsi, si l'on se basait uniquement sur le score de QI le plus récemment obtenu par le sujet – sans prendre en compte son évolution avec l'âge – le diagnostic de TSDL serait automatiquement exclu.

Adopter une perspective développementale est également impératif lorsqu'on essaie de classer le patient dans une catégorie de trouble.

En effet, une fois le diagnostic de TDSL posé, il est possible que l'enfant change de sous-catégorie de trouble au cours de l'évolution de son langage. Cela a été mis en avant par le biais d'une étude longitudinale réalisée auprès de patients ayant un trouble spécifique du langage oral (Botting et Comti-Ramsden, 2004, cités par Parisse et Maillart, 2010). Les chercheurs ont pu observer que 45% des enfants suivis ont changé de sous-catégorie entre 7 et 8 ans.

Monfort (1996) propose ainsi de raisonner plutôt par évolution, que par exclusion : le professionnel s'abstient de poser le diagnostic dès ses premières séances avec l'enfant. Il observe plutôt l'évolution de celui-ci, en se concentrant sur ses réactions face aux différentes méthodes éducatives et thérapeutiques entreprises (Monfort et Juarez, 1996, cités par George, 2007).

### **1.3.2. L'importance d'une perspective globale et écologique de l'enfant.**

Prendre en compte la dynamique développementale du sujet lors du diagnostic et de la prise en charge, constitue l'un des pans d'une démarche clinique adaptée. Il est également primordial d'avoir une perception globale et écologique de l'enfant. Conformément à cet objectif, la Haute Autorité de Santé recommande (dans le cadre des troubles du langage des enfants de 3 à 6 ans) l'utilisation de tests étalonnés, afin que le bilan orthophonique « précise le type de trouble du langage et

---

sa gravité, en évaluant à la fois l'aspect expressif (phonologie, vocabulaire, morphosyntaxe et récit), réceptif (perception et compréhension) et pragmatique (emploi du langage dans les interactions sociales et familiales) » [...] Le bilan orthophonique permet de préciser les déficits et leurs domaines, les potentialités conservées, la répercussion du trouble du langage et les potentialités d'évolution de l'enfant » (ANAES, 2001, p.12).

L'aspect pragmatique n'est donc pas à négliger lors du bilan, tout comme l'impact du trouble du langage sur sa vie quotidienne. Cela peut concerner la vie à la maison, comme à l'école : l'HAS affirme que « la coordination de tous les acteurs de la prise en charge est particulièrement importante en cas de répercussions sur l'intégration scolaire et sociale » (ANAES, 2001, p.12).

En conclusion, adopter une perspective globale et écologique semble donc être la démarche la plus adaptée afin de mettre en place une prise en charge efficace. Plutôt que de s'arrêter sur une étiquette diagnostique, sur un type de classification, il s'agit d'établir un profil précis de l'enfant, de ses forces, faiblesses et moyens de compensation, en travaillant en collaboration avec l'ensemble de son entourage. Se limiter à une classification pourrait en effet conduire à passer à côté de difficultés plus subtiles. Et il convient de retenir l'idée que fréquemment, les enfants changent de sous-catégorie de troubles avec l'âge.

Face à cette réflexion, il apparaît que d'importants travaux de recherche restent encore à faire pour permettre d'obtenir une définition consensuelle des TSLO, et d'établir des groupes de patients plus homogènes.

Nous allons à présent nous intéresser au domaine de la pragmatique en abordant son contenu, son évaluation et sa prise en charge.

## **2. La pragmatique**

### **2.1. Définition et axes de la pragmatique**

#### **2.1.1. Définition de la pragmatique**

La pragmatique peut être définie par opposition avec les autres domaines du langage (syntaxe, sémantique, phonologie, phonétique...). Ces derniers s'attachent à l'étude de la forme des énoncés en adoptant une approche dite « structurelle ». La



---

pragmatique quant à elle, va au-delà, puisqu'elle étudie « les modes d'utilisation du langage pour communiquer dans le cadre d'interactions, et prend comme unité d'analyse non plus des énoncés isolés, mais des dialogues et des discours réellement produits » (De Weck, 2005, p.68). Il s'agit donc d'une approche fonctionnelle du langage.

De plus, la pragmatique ne s'intéresse pas uniquement aux paramètres linguistiques, mais aussi extralinguistiques, en partant du principe que le langage – aussi bien dans son aspect production que dans son aspect compréhension – est influencé par le contexte de l'échange.

Certains auteurs distinguent les compétences pragmatiques des compétences discursives. Ils considèrent que les habiletés discursives s'intéressent au discours produit en lui-même, sans prendre en compte le contexte dans lequel il a été énoncé. La dimension discursive s'intéresse donc à « l'organisation et au fonctionnement linguistique des genres de discours » (de Weck, 2004, p.93). Quant aux compétences pragmatiques « elles comprennent les aspects généraux des interactions verbales ; c'est-à-dire les caractéristiques communes de gestion de toute conversation, indépendamment des genres de discours produits » (De Weck, 2004, p.93).

D'autres auteurs intègrent les compétences discursives aux compétences pragmatiques, considérant qu'elles sont liées. Ils mettent en avant le fait que « pour produire un discours cohérent (compétence discursive), il faut tenir compte des besoins de son interlocuteur (compétence pragmatique) » (Schelstraete, 2011, p.213).

La pragmatique ayant été définie dans son rapport avec les autres domaines du langage, et dans ses liens avec la dimension discursive, nous allons à présent nous intéresser plus en détails aux différentes axes qui composent la pragmatique.

### **2.1.2. Les axes de la pragmatique**

La pragmatique peut être divisée en 4 axes (Coquet, 2005, p.17) qui sont les suivants : l'intentionnalité et les fonctions du langage – la régie de l'échange – l'adaptation – l'organisation de l'information (dans le discours).

---

### 2.1.2.1. L'intentionnalité et les fonctions du langage.

Ce premier domaine de la pragmatique s'intéresse à l'utilisation du langage pour agir sur l'autre et exprimer ses intentions.

La notion d'acte de langage a été introduite par Austin (1962) puis reprise par Searle (1968). Ces auteurs ont mis en valeur le fait que, lors de la production d'énoncés en situation d'échange entre locuteur et interlocuteur (acte locutoire), il y a une intention exprimée en terme d'acte de langage (acte illocutoire). Les énoncés produits ont un effet sur l'interlocuteur (acte perlocutoire) qui peut être parfois différent de l'intention initiale du locuteur.

Schelstraete ajoute qu'« un même acte de langage peut s'exprimer par diverses formes linguistiques » (Schelstraete, 2011, p.251). Parfois, l'intention du locuteur est exprimée de façon explicite : « donne-moi une pomme » (requête directe). D'autres fois, elle peut l'être de façon plus implicite : « tiens, j'ai envie d'une pomme » (requête indirecte). Dans ce cas, le locuteur fait appel aux capacités de l'interlocuteur à réaliser des inférences.

Ce domaine de la pragmatique s'intéresse également à la diversité avec laquelle le locuteur utilise les différentes fonctions du langage.

Plusieurs auteurs ont proposé des classifications. Nous allons nous intéresser à celle de Hallyday (1975) car elle répertorie « 7 fonctions du langage qu'il est possible de repérer dans les comportements de l'enfant après 3 ans » (Coquet, 2005, p.19).

Hallyday considère les fonctions du langage suivantes :

- « La fonction personnelle : exprimer ses goûts, un accord ou un désaccord, justifier ses choix, dire sa capacité ou son incapacité.
- La fonction instrumentale : demander des objets à des fins personnelle.
- La fonction régulatoire : donner un ordre.
- La fonction informative : répondre à une question, nommer, expliquer, rapporter des faits, indiquer la fin de son action.
- La fonction interactive : saluer, garder le contact.
- La fonction heuristique : poser une question.
- La fonction ludique : faire semblant, jouer un personnage. » (Coquet, 2005, p.19)

Ces fonctions émergent dès les premières juxtapositions de mots, voire avant (dans la prosodie (ex: injonction), le pointage...), et évoluent au cours du développement de l'enfant avec une plus grande variété d'expression.

### 2.1.2.2. La régie de l'échange

Plusieurs éléments constituent la régie de l'échange. Ils sont présentés dans ce tableau résumé (Coquet, 2005, p.21) :

Tour de parole	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablissement d'un contact visuel.</li> <li>- Alternance des tours de parole</li> <li>- Signaux de réglage de l'alternance des tours de parole</li> </ul>
Stratégies pour mener un échange	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiation de l'échange</li> <li>- Maintien de l'échange</li> <li>- Clôture de l'échange</li> <li>- Réponse aux sollicitations</li> <li>- Réparation des bris de communication</li> </ul>
Routines conversationnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salutations</li> <li>- Formules de politesse</li> </ul>
Topicalisation de la conversation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Négociation du thème</li> <li>- Maintien du thème</li> <li>- Clôture du thème</li> <li>- Passage d'un thème à un autre</li> </ul>
Stratégies de retour	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte du feed-back dans ses diverses formes (visuelle, sonore, immédiate ou non...) pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>=&gt; Manifester son incompréhension</li> <li>=&gt; Réaliser une requête de clarification</li> <li>=&gt; Demander une information</li> <li>=&gt; Réajuster ses productions</li> </ul> </li> </ul>

**Tableau 2: Les éléments constituant la régie de l'échange selon Coquet (2005)**

Tous ces éléments permettent de mener à bien un échange du point de vue formel. Nous allons maintenant nous intéresser à la la notion d'adaptation dans l'échange.

### 2.1.2.3. L'adaptation

Dans un contexte d'interaction, il est nécessaire de s'adapter à l'interlocuteur, mais aussi au contexte de la situation et au message co-construit par les intervenants au cours de l'échange. Les différents niveaux d'adaptation sont présentés dans ce tableau récapitulatif (Coquet, 2005, p.23) :

Adaptation l'interlocuteur	à	- Age, sexe, statut social - Disposition affective vis-à-vis de l'autre - Connaissances, croyances, suppositions - Point de vue sur la situation - Savoirs partagés
Adaptation contexte (Armengaud, 1985, cité par Coquet, 2005)	au	- Circonstanciel : indices existant dans le monde environnant (endroit, moment, objets/personnes présents/absents) - Situationnel : aspect social et culturel (choix des registres de langage en fonction de la situation) - Interactionnel: enchaînement des actes de langage dans une conversation. - Présuppositionnel : croyance, présuppositions, attentes, intentions au cours de l'échange.
Adaptation message	au	- Hétéro continuité (cohérence du tour de parole sur celui de l'autre). - Auto continuité : cohérence du locuteur sur ses autres tours de parole. - Cohérence interne : cohérence du locuteur à l'intérieur de son propre tour de parole.

**Tableau 3: les éléments constituant l'adaptation selon Coquet (2005)**

L'observation de tous ces aspects permet d'aborder les capacités d'une personne à prendre en compte les éléments de la situation de communication et à s'y adapter. Nous allons à présent nous intéresser au contenu même des échanges, soit au discours en lui-même.

#### **2.1.2.4. L'organisation du discours**

Certains auteurs se sont intéressés aux conditions nécessaires à une bonne intercompréhension de la part des interlocuteurs.

Selon Grice (1979, cité par Reboul et Moeschler, 1998), les participants à l'échange doivent respecter un « principe de coopération », c'est-à-dire qu'ils « s'attendent à ce que chacun d'entre eux contribue à la conversation de manière rationnelle et coopérative, pour faciliter l'interprétation des énoncés » (Reboul et Moeschler, 1998, p.51).

Grice a énuméré 4 maximes découlant de ce principe :

- La maxime de quantité : « donner autant d'informations que nécessaire dans la situation mais pas plus » (Reboul et Moeschler, 1998, p.51).
- La maxime de qualité : les « propos sont supposés vrais, si la vérité n'est pas connue, utilisation de modélisateurs appropriés (je ne suis pas sûr de...) » (Coquet, 2005, p.23).
- La maxime de relation : « adaptation au contexte et à ce qui est dit, maintien du sujet, réponses appropriées, demandes de clarification » (Coquet, 2005, p.23).
- La maxime de manière : « contact visuel, intonation adaptée, fluidité verbale, structuration du discours dans la séquence » (Coquet, 2005, p.23).

---

Dans l'analyse de l'organisation du discours, on peut aussi s'intéresser aux notions de **cohérence** et de **cohésion**. Selon Charolles (1978), le respect de plusieurs règles permet la cohérence du discours (Charolles 1978, cité par Coquet, 2005):

- La règle de répétition : reprise d'éléments déjà émis, redondance.
- La règle de progression : ajout d'éléments nouveaux et progressifs
- La règle de non contradiction (domaine logique)
- La règle de relation (cause à effet).

En fonction de la situation, des schémas ou scripts spécifiques sont activés en référence au type de discours produit (narration, récit d'expériences personnelles...).

La cohésion « est assurée par les éléments lexicaux et morphosyntaxiques ou paraverbaux de surface, qui concourent à la cohérence d'ensemble du discours » (Coquet, 2005, p.24):

- Niveau lexical : emploi d'homonymes, de synonymes, d'antonymes, de dérivés...
- Niveau morphosyntaxique : utilisation d'anaphores (versant expressif), capacités d'inférences (versant compréhension)
- Moyens paraverbaux : mimiques, postures, gestes, intonation... utilisés en relation avec le contenu sémantique du discours.

Dans cette partie, les différents axes de la pragmatique ont été présentés de façon isolée. Cependant, en raison de la complexité de la situation d'interaction (cadre d'étude de la pragmatique), nous verrons qu'en réalité, ce domaine est imbriqué dans un système d'interdépendances.

## **2.2. L'approche interactionniste**

### **2.2.1. L'approche interactionniste : la situation d'échange**

Dans l'approche interactionniste, « tout discours est considéré comme une construction collective ou une activité sociale qui s'effectue à plusieurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, citée par De Weck, 2005). On peut donc inclure la pragmatique dans cette approche car, comme le précise Coquet, la pragmatique cherche à répondre à la question suivante : « comment un sujet construit-il du sens en contexte ? » (Coquet, 2005, p.4) et donc au sein d'une situation d'interaction.

---

Cette situation d'interaction est composée de trois éléments principaux (De Weck, 2005) :

- Une allocution: un locuteur et un interlocuteur.
- Une interlocution: un échange de propos, « plus précisément se co-construit au fil des différentes prises de parole.» (De Weck, 2005, p.69)
- Des influences entre les participants à l'échange: «lorsque les interactants sont engagés dans un échange, ils manifestent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire » (De Weck, 2005, p.70). Ces procédés sont utilisés pour fixer le cadre de la communication et gérer son déroulement. Ils peuvent être des gestes significatifs (de salutations par exemple), « des marques phatiques pour s'assurer de l'attention de son interlocuteur (orientation générale du corps, direction dominante de son regard, production de marqueurs verbaux d'allocution, de « captateurs » d'attention du type hein, tu vois, n'est-ce pas, etc.) » (De Weck, 2005, p.70). Ces procédés renvoient aussi aux diverses régulations verbales ou non verbales pouvant être émises lors de l'échange en cas d'incompréhension (demande de clarification, de répétition, froncement de sourcils, vocalisations...).

Ces 3 points soulignent la complexité du dialogue qui nécessite une adaptation mutuelle constante de la part des participants à l'échange. Ils mettent donc en valeur l'importance des compétences pragmatiques qui permettent cette adaptation et favorisent l'accès à la signification du discours.

Cependant, la compétence pragmatique n'est pas la seule compétence requise pour permettre une bonne compréhension du discours. Elle nécessite la conjonction de multiples compétences (Schelstraete, 2011, p.215) :

- Linguistiques (en compréhension et en expression) : traitement de la structure formelle des énoncés.
- Pragmatiques spécifiques : « pour réaliser des inférences en détectant l'implicite, pour gérer les tours de parole, prendre en compte des connaissances de l'interlocuteur...».
- Des capacités cognitives générales : d'intégration de l'information, de maintien en mémoire de travail, d'accès à la mémoire à long terme », et de compréhension des émotions.
- Des compétences sociales (règles de vie en société).

---

Nous l'avons vu, la pragmatique s'inscrit dans une perspective interactionniste en raison de son cadre d'analyse. Nous allons maintenant montrer comment elle s'intègre dans cette approche par ses aspects développementaux.

### **2.2.2. L'approche interactionniste : le développement des compétences pragmatiques et discursives.**

C'est dans le champ de la psychologie du développement, que les conditions de mise en place des compétences pragmatiques et discursives sont abordées. La question est de « savoir comment l'enfant devient sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009).

La perspective interactionniste apporte une réponse à cette question au travers des travaux de Vygotski puis de Bruner. Vygotski (1985) considère que c'est à travers les situations d'interactions enfant-adulte (novice-expert) dès le plus jeune âge, que l'enfant apprend l'usage du langage. C'est à travers ces situations que l'enfant va prendre conscience du fait que, dans de nombreux cas il existe « une non-coïncidence entre un énoncé et sa signification » (Dardier, 2004, p.62).

Dans le cadre des situations routinières (repas, toilette, coucher), l'adulte aide l'enfant à se constituer ce que Bruner (1983) appelle des « formats ». Ce dernier est « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles d'être réversibles plus tard » (Bruner, 1983, cité par Dardier, 2004).

Par l'intermédiaire de ces échanges, l'enfant va également développer son intersubjectivité que l'on appelle aussi « théorie de l'esprit ». Elle désigne « la capacité d'attribuer à soi-même et à autrui des états mentaux (désirs, croyances, intentions, émotions, pensées...) représentées dans l'esprit humain, ce qui permet de comprendre les comportements des personnes et de les prédire dans certains cas » (De Weck et Marro, 2010, p.74).

Comme nous venons de le souligner, le développement des habiletés pragmatiques commence tôt, bien avant l'apparition de la parole. En effet, « l'enfant doit apprendre l'usage des outils de la communication avant de les développer en tant que tels » (De Weck et Marro, 2010, p.37). Il est cependant difficile d'attribuer un âge précis d'acquisition de ces habiletés. En effet, leur développement dépend beaucoup de la richesse des échanges que l'enfant peut avoir avec l'adulte (impact

---

notamment des facteurs socio-culturels). Ainsi, la variabilité interindividuelle est importante.

En ce qui concerne leur évolution, « les différentes habiletés pragmatiques s'affinent et se complexifient, tout en réorganisant les habiletés précédentes ; il y a progressivement passage d'une modalité communicative para verbale à une modalité verbale (qui intègre la précédente) » (Coquet, 2005, p.24). Certaines aptitudes émergent plus tardivement dans l'enfance et se perfectionnent à l'âge adulte. C'est le cas notamment des habiletés discursives. Ainsi, selon Coquet (2005), « les compétences discursives et méta pragmatiques se mettent en place au-delà de 10 ans. Les habiletés pragmatiques évoluent tout au long de la vie en fonction des expériences. » (Coquet, 2005, p.24).

Le cadre d'analyse et le développement de la pragmatique s'incrivent donc dans une perspective interactionniste. Nous allons à présent aborder l'évaluation et la prise en charge des troubles de la pragmatique qui peuvent se manifester au cours des échanges.

## **2.3. Les troubles de la pragmatique**

### **2.3.1. L'évaluation des troubles pragmatiques**

#### **2.3.1.1. Sources de difficultés**

Les troubles de la pragmatique « sont définis comme la difficulté à utiliser le langage pour comprendre et transmettre un message » (Maillart et Schelstraete, 2012, p.154).

Il n'existe pas de modèle descriptif global des troubles pragmatiques au sein du langage. Les perspectives actuelles considèrent l'existence d'un « continuum entre les troubles du langage, un ensemble homogène, sans rupture qui admet l'existence de différences quantitatives entre les éléments qui le composent. » (Monfort et al, 2005, p.10).

Le statut particulier de la pragmatique au sein des troubles du langage rend son évaluation difficile, et ce pour plusieurs raisons :

Premièrement, l'évaluation de la pragmatique « se prête mal à toute évaluation quantitative et normative » (Monfort et al, 2005 p.10) et ce, du fait même de son objet d'étude, qui est l'usage du langage dans les situations naturelles de communication. Les tests classiques évaluant le langage oral s'intéressent aux



---

aspects formels des troubles (phonologie, syntaxe, sémantique) et ne sont donc pas adaptés pour mettre en valeur des difficultés fonctionnelles du langage. De plus, les compétences de l'enfant en situation de test peuvent être différentes de celles montrées en situation naturelle de communication. Par exemple, « des enfants plus âgés peuvent résoudre intellectuellement des situations qu'ils sont tout à fait incapables d'affronter dans la vie courante » (Monfort et al, 2005, p.10).

On comprend ainsi que la mise en évidence de ces difficultés nécessite d'observer le patient dans des conditions qui se rapprochent le plus possible de la réalité.

Deuxièmement, comme le souligne Monfort, « l'interlocuteur d'un sujet présentant des troubles de la pragmatique éprouve autant de difficultés à comprendre et à se faire comprendre » (Monfort et al, 2005, p.10).

Par ce constat, Monfort insiste sur le caractère réciproque des difficultés pragmatiques, et met en exergue la situation de handicap partagé à laquelle les difficultés pragmatiques du locuteur concourent.

En terme d'évaluation, cela suppose de s'intéresser aux répercussions des difficultés pragmatiques dans les situations de vie quotidienne, et d'évaluer les capacités d'ajustement de l'entourage et les moyens de compensation éventuels utilisés par l'enfant pour se faire comprendre.

Troisièmement, comme cela a déjà été évoqué, le développement des capacités pragmatiques interagit avec d'autres domaines. Ceux-ci s'influencent mutuellement (compétences linguistiques, cognitives, sociales, émotionnelles), et leur développement dépend également du contexte socio-culturel dans lequel le sujet est inscrit, notamment en terme de diversité et de richesse des stimulations.

Quatrièmement, les troubles de la pragmatique recouvrent des réalités diverses en terme de sévérité, qu'il faut tenter de qualifier.

Tout cela met en valeur le fait que les difficultés pragmatiques ne sont pas à considérer de façon isolée, mais en relation avec le développement des autres compétences et en analysant le contexte de manifestation de ces difficultés, c'est-à-dire les situations de la vie quotidienne.

### **2.3.1.2. Les outils d'évaluation**

Malgré les difficultés évoquées pour évaluer la pragmatique, des outils à disposition des professionnels existent. Ils sont de plusieurs types (Maillart et Schelstraete, 2012, p.159-161) :

- 
- Les inventaires : ils se présentent sous la forme de grilles ou de questionnaires. Ils sont « standardisés ou non, et peuvent être complétés, soit par l'examineur, soit par un proche de l'enfant.[...] Ils permettent de lister les compétences observées chez l'enfant dans une ou plusieurs situations ».
  - Des tests standardisés (ou des épreuves incluses dans des tests de langage) : « il n'existe pas de test unique, qui évaluerait tous les aspects des compétences pragmatiques. Il est donc nécessaire d'utiliser différentes parties de tests pour avoir une analyse la plus fine possible ».
  - Evaluation naturelle de l'interaction (en situation familière ou de jeu) : les paramètres paraverbaux (ex : prosodie) et non verbaux de l'échange, peuvent être observés.
  - Evaluation d'un échantillon narratif (récits sur images, ou rappel de récits) : elle permet une « évaluation qualitative des indices discursifs pragmatiques ».
  - Analyse d'un échantillon de conversation
  - Evaluation de la compréhension en contexte : elle a pour but d'analyser les « capacités de l'enfant à comprendre des inférences, des expressions idiomatiques.
  - Les tâches de communication référentielle : celles-ci renvoient à « des échanges entre deux personnes au cours desquels l'une essaie de faire comprendre à l'autre ce qu'elle doit faire à propos de quelque chose » (Monfort et al, 2005, p.16).  
Ces tâches permettent « d'évaluer les compétences liées à la théorie de l'esprit. L'expérimentateur et l'enfant disposent chacun d'une même série d'images et sont séparés par un écran qui les empêche de voir les images de l'autre. Ils doivent décrire les images pour que l'autre puisse les remettre dans le même ordre ».

Aucun de ces outils ne propose une évaluation idéale, chacun a ses qualités et ses défauts. Le choix du ou des outils utilisé(s) se fait en fonction de l'objectif : effectuer une évaluation générale de la pragmatique ou se centrer sur un de ses aspects. Nous allons à présent nous intéresser à un des outils d'évaluation les plus connus dans le domaine de la pragmatique : la Children's Check-list de Bishop (1998), adaptée par Maillart en 2003.

---

### 2.3.1.3. Présentation de la Children's Checklist de Bishop (1998), adaptée par Maillart (2003)

La CCC de Bishop est une grille d'évaluation créée en 1998 puis traduite et adaptée par Maillart en 2003. Comme l'indique Maillart, « cet outil vise principalement à distinguer au sein des enfants ayant des difficultés langagières, ceux qui présentent également des troubles pragmatiques associés » (Maillart, 2003, p.5). Les enfants de la population de l'étalonnage « étaient âgés en moyenne de 8 ans » (Maillart, 2003, p.6).

Elle se présente sous la forme d'une grille d'évaluation composée de 9 sous-échelles (70 items). Les deux premières s'intéressent à la structure du langage (A- intelligibilité et fluence ; B- syntaxe), et les 5 suivantes à son usage et donc aux difficultés pragmatiques (C- initiation de la conversation, D- cohérence, E- langage stéréotypé, F- utilisation du contexte conversationnel et G-rapport conversationnel). Les deux dernières sous-échelles (H- relations sociales et I- centres d'intérêts) sont quant à elles plutôt centrées sur l'évaluation des aspects non verbaux de la communication, concernant plus spécifiquement l'autisme.

Cette grille est à remplir par les personnes de l'entourage de l'enfant qui le connaissent bien et qui ont donc une vision sur le long terme des potentialités et difficultés de celui-ci (parents, enseignants, orthophonistes, psychologues, éducateurs...). Chaque phrase de la grille correspond à un comportement pour lequel l'entourage doit juger s'il s'applique « tout à fait », « un peu » ou « pas du tout » à l'enfant. Certains items correspondent à des habiletés pragmatiques, et d'autres à des difficultés pragmatiques.

En ce qui concerne l'interprétation des résultats, les points des sous-échelles (C,D,E,F,G) sont regroupés pour donner le score du « **composant pragmatique** ». Un score seuil a été proposé par Bishop (132 points), en-dessous duquel les enfants sont considérés comme ayant des difficultés pragmatiques associées à leur trouble du langage.

La pragmatique, ses différentes composantes et son évaluation ont été présentées de façon générale. Nous avons pu voir que la pragmatique est une notion sujette à débat puisqu'« il n'existe pas de consensus sur la nature exacte des habiletés (ou des troubles) pragmatiques, ni sur l'identification des syndromes » (Monfort et al, 2005, p.9).

---

Nous allons à présent nous intéresser aux difficultés pragmatiques dans le cadre plus restreint des TSLO sévères et persistants.

### **3. Pragmatique et TSLO**

#### **3.1. Sur le plan théorique : distinction troubles pragmatiques primaires / troubles pragmatiques secondaires.**

##### **3.1.1. Les troubles pragmatiques secondaires.**

D'après Monfort, « Chez n'importe quel enfant présentant un trouble significatif du code, il existe par conséquent des difficultés d'ordre pragmatique » (Monfort, 2005, p.23). Maillart va également dans ce sens en affirmant que « les difficultés langagières des enfants entravent leurs capacités communicatives. Il est, en effet, plus difficile de communiquer lorsque l'on dispose d'un lexique pauvre, de connaissances morphosyntaxiques peu développées ou d'une maîtrise approximative du système phonologique. » (Maillart, 2003, p.1).

Le trouble pragmatique est alors considéré comme « **secondaire** », c'est-à-dire consécutif au trouble du langage. Ainsi, Bishop « définit les difficultés d'interaction sociale et pragmatiques des enfants présentant un TSL comme une conséquence de leur pauvreté langagière » (Bishop, 2000, citée par Maillart, 2003).

##### **3.1.2. Les troubles pragmatiques primaires.**

Maillart ajoute également dans ses écrits « que certains enfants présentent davantage de difficultés au niveau de l'utilisation même du langage qu'au niveau de sa structure » (Maillart, 2003, p1). Les difficultés pragmatiques constituent alors « la cause principale des échecs et erreurs d'utilisation du langage en situation de communication », selon Monfort (Monfort, 2005, p.24). Ces difficultés pragmatiques sont alors dites « **primaires** ».

Dès 1983, Rapin et Allen évoquent le « syndrome sémantique-pragmatique ». Ils réunissent sous cette appellation des enfants aux profils variés : trouble envahissant du développement, pathologie organique (ex : syndrome de Williams), retard de langage ou dysphasie... Maillart explique donc que pour Rapin, « ce sous-

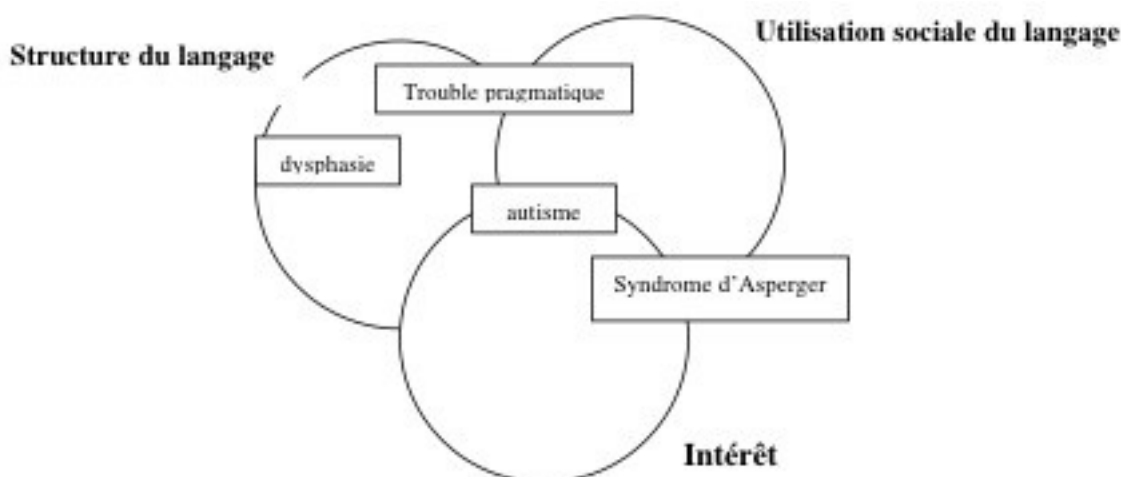
---

groupe concerne tous les enfants présentant des difficultés de communication » (Maillart, 2003, p.1).

Plus tard, Bishop se distingue de Rapin et Allen en affirmant que « l'atteinte sémantique-pragmatique reste spécifique aux enfants dysphasiques » (Maillart, 2003, p.1). Au cours de ses recherches, elle choisit d'employer une nouvelle appellation : « **le trouble pragmatique du langage** », pouvant être associé ou non à des difficultés langagières importantes.

Ce changement de terminologie, comme l'explique Maillart, est consécutif aux études « conduites pour mettre à l'épreuve la réalité clinique de la dysphasie sémantique-pragmatique », qui ont montré que « la plupart des enfants présentent des difficultés sémantiques OU pragmatiques » (Maillart, 2003, p.1-2).

Comme le montre le schéma suivant, dans le cadre du trouble pragmatique primaire, deux dimensions sont touchées : la structuration du langage, et son utilisation sociale. Par contre, l'intérêt pour le langage est conservé.



**Figure 1 : Catégories cliniques selon le modèle proposé par Bishop (Maillart, 2003, p.3)**

Ce schéma permet également de se rendre compte de la distinction entre trouble pragmatique du langage, dysphasie, syndrome d'Asperger et autisme :

- Dans l'autisme, les trois dimensions sont touchées.
- Dans la dysphasie, seule la structuration du langage est affectée.
- Dans le syndrome d'Asperger, l'utilisation sociale et l'intérêt pour le langage sont atteints, mais sa structuration est préservée.

L'intérêt du diagnostic différentiel trouble pragmatique primaire / trouble pragmatique secondaire est important à souligner. En effet, la prise en charge,

---

l'évolution et le pronostic diffèrent en fonction du type de trouble. Monfort explique ainsi que « si les symptômes peuvent se ressembler au début, leur genèse et leur évolution diffèrent complètement » (Monfort, 2005, p.24).

Après avoir défini trouble pragmatique primaire et secondaire, voici une présentation des manifestations cliniques des troubles pragmatiques.

## **3.2. Les manifestations cliniques: les difficultés pragmatiques relevées dans la littérature**

### **3.2.1. Etat actuel des recherches**

Depuis une vingtaine d'années, des études concernant les habiletés pragmatiques des enfants TSLO ont été réalisées. On admet aujourd'hui que plusieurs cas de figures se présentent : « des enfants peuvent présenter uniquement des troubles linguistiques (la dysphasie dans son acception traditionnelle), uniquement des troubles pragmatiques, ou encore les deux types de troubles » (De Weck et Marro, 2010, p.68).

Nous nous intéressons ici au dernier cas, c'est-à-dire aux difficultés pragmatiques associées aux difficultés linguistiques.

Le tableau suivant propose une synthèse des difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer dans les TSLO, d'après les études évoquées dans la littérature.

Les conclusions des études citées ont été répertoriées en fonction des axes pragmatiques concernés.

ASPECTS ETUDIES :	RELEVÉ DES DIFFICULTÉS PRAGMATIQUES RENCONTRÉES PAR LES ENFANTS TSLO (MENTIONNÉES DANS LA LITTÉRATURE).
<p align="center"><b>Fonction du langage/intentionnalité</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un répertoire limité d'actes de langage</b> (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992, cités par Colette et Schelstraete, 2012)</li> <li>- <b>Difficulté à comprendre des actes de langage</b>, notamment le langage indirect qu'ils ont tendance à comprendre de manière littérale (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992, cités par Colette et Schelstraete, 2012).</li> <li>- Difficulté de prise de parole.</li> <li>- <b>Difficultés de compréhension des idioms</b> (Rinaldi 2000) chez des pré-adolescents de 11 à 14 ans (cité par Monfort et al, 2005) ont été observées.</li> <li>- <b>Difficulté à sélectionner les formes adéquates en production</b> (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992, cités par Colette et Schelstraete, 2012).</li> </ul>
<p align="center"><b>Régie de l'échange</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Difficulté à initier la conversation</b> alors que leurs capacités linguistiques le leur permettraient (Conti Ramsden et Gunn, 1986, cités par De Weck, 2004).</li> <li>- <b>Tendance à beaucoup initier</b>, et cela sous forme de questions à propos d'information dont ils disposent déjà (Bishop et Adams, 1989, cités par De Weck et Marro, 2010).</li> <li>- <b>Difficulté à introduire de nouveaux thèmes</b> (Radford et Tarplee, 2000, cités par De Weck, 2004). Les enfants avec TDL<sup>1</sup> ont tendance à poursuivre leur idée, ou à introduire une nouvelle information qui n'est pas reliée à l'intervention de l'adulte (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992, cités par Colette et Schelstraete, 2012).</li> <li>- Plus de difficultés que leurs pairs de même âge chronologique <b>à répondre adéquatement aux questions qu'on leur pose. Le taux de non-réponse est plus élevé et les réponses sans lien avec la question posée sont plus fréquentes</b> (Brinton, Fujiki, 1982, cités par De Weck et Marro, 2010).</li> <li>- <b>Pannes conversationnelles plus nombreuses</b> (interactions mère-enfant [de 4 ans]) que chez des enfants tout venant, soit à cause du défaut d'intelligibilité du discours, soit à cause de production d'énoncés ambigus (dans la référence des pronoms par exemple). (dans la référence des pronoms par exemple) (Yont et al, 2002, cités par de Weck et Marro, 2010).</li> <li>- <b>Moins de production de réparations</b> suite aux chevauchements internes (l'un des interlocuteurs a déjà commencé à parler lorsque l'autre initie un tour), que leurs pairs sans troubles de même âge chronologique (9 ans) et linguistique (Fujiki et al, 1990, cités par De Weck et Marro, 2010).</li> </ul>

1 TDL= Troubles du développement du langage

	<p>- <b>Difficultés à répondre adéquatement aux demandes de clarification</b> (Brinton et Fujiki, 1982, cités par Colette et Schelstraete, 2012).</p> <p>- <b>Moins de formulation de demandes de clarification</b> (Merrisson et Merrisson, 2005, cités par de Weck et Marro, 2010). Ceci s'observe même à 11 ans dans l'étude de ces auteurs.</p>
<p><b>Adaptation</b></p>	<p>- <b>Difficulté à estimer le degré de connaissances partagées</b>, et plus généralement <b>les besoins de l'interlocuteur</b> (De Weck et Marro, 2010, p71). <b>Un déficit de la théorie de l'esprit</b> semble affecter des enfants présentant divers troubles du développement dont l'autisme, mais également des TDL (Gilott et al, 2004, cités par De Weck et Marro, 2010).</p> <p>- <b>Difficultés à utiliser des stratégies adéquates</b>, en <b>tenant compte des besoins de l'interlocuteur et de la situation conversationnelle</b> (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1996, cités par Colette et Schaelstraete, 2012).</p> <p>- <b>Manque d'efficacité dans l'établissement d'un référent commun</b>. Dans une tâche de description d'images, ils ont des difficultés à fournir suffisamment d'informations pertinentes pour que l'interlocuteur sache l'image qu'ils ont choisie. (Chantraine, 1994, cité par Colette et Shelstraete, 2012)</p> <p>- <b>S'adressent préférentiellement aux adultes plutôt qu'aux enfants</b> (entre 3 à 6 ans), et leur répondent avec des énoncés courts ou avec des moyens non-verbaux (Rice et al, 1991, cités par de Weck et Marro, 2010).</p>
<p><b>Organisation du discours</b></p>	<p style="text-align: center;"><u>Planification du discours :</u></p> <p>- <b>Difficultés à élaborer des séquences narratives complètes</b>, quel que soit le modèle de la séquence narrative ( Merrit et Liles, 1989; De Weck et Rosat, 2003, cités par De Weck, 2004). Cependant, les enfants avec TDL sont <b>capables de réagir et de s'adapter aux variations de la situation de production</b> : en situation de rappel d'une histoire, ils élaborent davantage d'épisodes complets pour l'interlocuteur qui ne connaît pas l'histoire, que pour celui qui la connaît (Liles, 1987, cité par De Weck, 2004).</p> <p style="text-align: center;"><u>Cohérence du discours :</u></p> <p>- <b>Moindre utilisation d'organismes textuels</b> (conjonctions, syntagmes prépositionnels, adverbes... à valeur temporelle ou logique) que leurs pairs sans trouble (De Weck, 2004, p.101).</p> <p>- <b>Difficulté à introduire le référent de façon précise</b> (au-delà de 6-7 ans). Le référent est parfois introduit sans déterminant.(De Weck et Rosat, 2003, citées par De Weck, 2004).</p> <p>- <b>Difficultés à maintenir la référence:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils utilisent davantage de pronoms que de syntagmes nominaux (De Weck et Rosat, 2003, citées par De Weck, 2004).</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les liens exprimés sont moins souvent complets, et parfois erronés (Liles, 1996, cité par De Weck, 2004).</li> <li>• Le degré de difficulté dépend du genre de discours à produire : la référence pose moins de difficulté dans un récit d'expériences que dans un discours narratif où plusieurs protagonistes doivent être évoqués à plusieurs reprises (Paul et Smith, 1993 ; Kaderavek et Sulzby, 2000, cités par De Weck, 2004).</li> </ul>
--	---

**Tableau 4: Synthèse des difficultés pragmatiques relevées dans la littérature chez des enfants et adolescent présentant un TSLO**

Ce tableau donne un aperçu de l'état actuel des connaissances sur les difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer chez les enfants ou adolescents présentant un TSLO. Cependant, il n'est pas exhaustif et est à relativiser pour plusieurs raisons:

Premièrement, ces études concernent des enfants d'âges très variés (de 4 à plus de 10 ans). Ainsi, certaines difficultés présentes dans ce tableau peuvent ne pas correspondre à des adolescents par exemple, car les difficultés pragmatiques en question auront été résolues et de nouvelles seront éventuellement apparues.

Deuxièmement, certaines de ces études ne sont pas francophones. La question de la possible transposition de ces résultats à une population d'enfants français se pose donc.

De plus, des difficultés pragmatiques non mentionnées ici peuvent être retrouvées dans la clinique (difficultés de contact oculaire, centres d'intérêt privilégiés, comportements stéréotypés...), et s'associer à certains éléments présents dans le tableau.

Après avoir abordé les difficultés pragmatiques pouvant être rencontrées, nous allons à présent nous intéresser à leur prise en charge.

---

### **3.3. La prise en charge des difficultés pragmatiques chez les enfants présentant un TSLO**

#### **3.3.1. Les répercussions des difficultés pragmatiques au quotidien**

Précédemment, nous avons mentionné que les troubles de la compréhension et de l'expression chez les enfants TSLO perturbent les situations d'échange au quotidien, et entraînent des difficultés d'ordre pragmatique.

Rappelons que les difficultés pragmatiques sont réciproques, c'est-à-dire que les difficultés de l'enfant se répercutent sur son entourage qui, lui aussi a du mal à comprendre et à se faire comprendre. L'enfant et son entourage se situent alors dans une situation de handicap partagé.

Les répercussions de ces difficultés au quotidien sont à considérer à plusieurs niveaux :

- Au niveau de l'enfant : comprendre les autres et se faire comprendre lui demande des efforts considérables et constants, qui se soldent souvent par des échecs de communication. L'enfant, conscient de ses troubles, se sent régulièrement frustré. Cette frustration peut se manifester de plusieurs manières : on peut constater « une certaine agressivité, d'où une aggravation des difficultés dans ses relations avec ses pairs, par exemple. A l'inverse, ses difficultés peuvent au contraire s'exprimer par des attitudes de retrait, d'isolement, dans une grande tristesse. » (Touzin et Leroux, 2011, p.27).

- Au niveau familial : les difficultés à transmettre et à recevoir les messages, dans un sens comme dans l'autre, provoquent des tensions en raison des incompréhensions mutuelles, des ruptures de communication et des malentendus. » (Touzin et Leroux, 2011, p.26). Ainsi, l'adulte, a tendance à modifier la façon dont il communique avec l'enfant dans le contenu et dans la forme : « réduction des interactions, réponses peu contingentes, excès de dirigisme » (Monfort, 2007, p.136).

- Au niveau de l'enseignant : l'enfant avec TSLO présente des difficultés d'apprentissage car le traitement et la production de messages lui coûtent beaucoup d'énergie. L'enseignant doit alors adapter sa pédagogie, face à un enfant ayant besoin d'appuis différents pour accéder aux apprentissages.

- Au niveau social : les compétences sociales de l'enfant TSLO peuvent être perturbées. Comme nous l'avons précédemment évoqué, il a tendance à peu initier la conversation ou alors, à le faire de manière inappropriée. Il est également moins

---

sollicité par les autres pour discuter. Il est donc moins expérimenté que ses pairs en ce qui concerne l'usage du langage en contexte.

Les difficultés pragmatiques des enfants TSLO apparaissent ainsi dans tous leurs lieux de vie. La prise en charge de l'aspect pragmatique du langage se doit donc d'agir à tous ces niveaux.

### **3.3.1.1. La remédiation des difficultés pragmatiques chez les enfants présentant un TSLO**

#### **3.3.1.1.1. Les objectifs.**

Comme nous venons de le préciser, les difficultés pragmatiques de l'enfant ou de l'adolescent ayant un TSLO peuvent avoir des répercussions importantes au quotidien.

Dans le cadre de la remédiation des difficultés pragmatiques, le but va être de renforcer « l'efficacité communicative » de l'enfant « c'est-à-dire la capacité de se faire comprendre et de modifier le monde autour de soi [...] pour réduire les conséquences négatives du retard d'accès au langage sur le développement affectif et social des enfants » (Monfort, 2007, p.136).

Le travail avec l'enfant s'articule autour de plusieurs points clés : la motivation, la théorie de l'esprit et la compréhension.

En effet, « certains enfants avec très peu d'expression orale arrivent cependant à maintenir des échanges assez complexes mais à deux conditions : la première est de disposer d'une bonne compréhension, la deuxième d'avoir une bonne capacité pragmatique pour faire parler l'autre à leur place [...] L'efficacité communicative dépend d'abord d'une motivation suffisante pour ce que l'autre nous dit et d'une théorie de l'esprit qui permette de deviner l'intention de celui qui parle, au-delà de l'interprétation littérale et en complétant par le contexte ce qui est implicite ou n'est pas compris directement » (Monfort, 2007, p.132-133).

Comme nous l'avons déjà évoqué, les difficultés pragmatiques constituent un handicap partagé. Les parents et les enseignants sont concernés par ces problèmes au quotidien et ne savent pas forcément comment réagir en cas de rupture de la communication. Adopter une approche écologique dépassant le cadre resreint du

---

travail avec l'enfant, en incluant une action en partenariat avec l'entourage, est intéressant.

Ce type d'intervention constitue un des rôles de l'orthophoniste, mentionné dans le décret de 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (article R4341-4). Il y est spécifié que « la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient ».

L'objectif est d'obtenir une meilleure intercompréhension. Cela suppose d'explicitier les troubles et leurs conséquences, et de réfléchir ensemble à l'amélioration des stratégies mises en place.

Après avoir abordé brièvement les objectifs de la prise en charge, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux caractéristiques de l'accompagnement parental.

#### ***3.3.1.1.2. L'accompagnement parental.***

L'accompagnement parental s'inscrit dans la continuité du travail direct avec l'enfant en séance individuelle. Il a pour but d'offrir aux enfants avec TSLO « un environnement compréhensif et qui les soutiennent, pour éviter qu'ils développent une mauvaise estime d'eux-mêmes, et qui valorise leurs réussites dans les autres domaines que ceux du langage » (Touzin et Leroux, 2011, p.27).

Les familles n'ont pas toujours une attitude adaptée aux difficultés de leur enfant en situation d'échange. Bien souvent, « leurs exigences se centrent presque exclusivement sur les aspects les plus formels du langage : cela est parfois lié à une recherche inconsciente de la « normalité » (Monfort, 2007, p.138).

Cet accompagnement repose donc sur l'information de l'entourage à propos des liens entre les difficultés pragmatiques de l'enfant et son trouble du langage ; l'objectif étant une meilleure compréhension des difficultés de l'enfant, et donc une meilleure possibilité d'adaptation.

Même si l'intérêt de l'accompagnement parental est généralement reconnu par les orthophonistes, il peut s'avérer complexe à mettre en place pour plusieurs raisons :

- 
- Respecter la famille dans sa singularité : il faut pouvoir, en tant que professionnel, proposer des solutions à la famille. Cependant, les adaptations que l'on propose doivent concorder avec la réalité familiale particulière dans laquelle est inscrite l'enfant. Ainsi, « il s'agit d'optimiser des habitudes d'usage, des comportements langagiers implicites, de composer avec des valeurs singulières pour que les parents des enfants dysphasiques redeviennent les meilleurs étayeurs possible avec les limites et les ressources qui sont les leurs » (Kunz, 2013, p.89).
  - Pauvreté des moyens de mise en place : « la reconnaissance par le décret de compétences de notre capacité à pratiquer cette technique n'est toujours pas validée par l'existence d'une lettre clé qui permette d'assumer légalement cette pratique au même rang que toute autre technique de prise en charge » (Kunz, 2013, p.90).

Malgré les difficultés évoquées, il est primordial de mettre en place cet accompagnement. En effet, les parents sont les personnes qui connaissent le mieux l'enfant. Ils sont les plus aptes à décrire ses difficultés au quotidien, et à mettre en place des adaptations, de manière à optimiser la prise en charge.

#### **3.3.1.1.3. L'accompagnement enseignant.**

Comme il est stipulé dans le décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste de 2002, l'orthophoniste est habilité à échanger avec les enseignants dans le cadre d'une action de prévention.

Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants, il est question de prévention primaire. En orthophonie, celle-ci renvoie à « l'éducation sanitaire, la guidance parentale [...] l'information et la formation de tous les professionnels du secteur médical, sanitaire, social et éducatif en contact avec le jeune enfant » (Brin-Henry et al, 2010, p.220).

L'orthophoniste, en tant que spécialiste de la communication, a donc un rôle important à jouer dans la formation et l'information des enseignants. Cette compétence doit cependant s'exercer dans les limites du secret professionnel régi par le Code de la Santé Publique.

Il s'agira donc de s'appuyer sur les difficultés observées par l'enseignant pour réfléchir avec lui sur les adaptations possibles à mettre en place, dans le but de favoriser le développement de l'efficacité communicative de l'enfant.

---

Tout comme avec les parents, la relation avec l'enseignant doit s'envisager dans le cadre d'un partenariat : « chaque partenaire ayant son niveau d'expertise et cherchant conjointement, l'un avec ses objectifs pédagogiques et l'autre avec sa connaissance du trouble, la solution pour une intégration réussie » (Kunz, 2013, p.91).

Aborder le domaine de la pragmatique avec l'enseignant permet de réfléchir à la manière de favoriser de façon conjointe, les apprentissages scolaires et le développement des compétences communicatives de l'enfant. Le but ultime est de faciliter l'insertion sociale et professionnelle de l'adolescent présentant un TSLO.

Pour conclure, la remédiation des difficultés pragmatiques chez un enfant TSLO doit inclure l'entourage, en réfléchissant à des stratégies d'adaptation de la communication au quotidien. L'objectif est également de créer du lien entre les différents partenaires, en adoptant une démarche cohérente qui « propose des stratégies identiques à tous les univers d'usage langagiers auxquels l'enfant est confronté » (Kunz, 2013, p.91).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la création de notre outil. L'objectif de notre mémoire est de proposer aux orthophonistes, une aide à la prise en charge des difficultés pragmatiques pouvant être présentées par des enfants et adolescents avec Trouble Spécifique du Langage Oral.

Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'un accompagnement de l'entourage (parental et enseignant), et consiste en la proposition de fiches-conseils personnalisés par l'orthophoniste.

L'outil que nous proposons vise à aider l'orthophoniste à élaborer ces conseils, en concertation avec la famille et les enseignants.

Nous avons émis les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1: il existe, parmi les orthophonistes, un besoin d'outil proposant une aide à l'accompagnement de l'entourage d'enfants présentant des difficultés pragmatiques associées à un TSLO.

---

Hypothèse 2 : La création d'un document rappelant ce qu'est la pragmatique, et présentant les difficultés pragmatiques pouvant être rencontrées par les enfants / adolescents avec TSLO, est utile aux orthophonistes.

Hypothèse 3 : La proposition, par l'orthophoniste, de conseils se fondant sur les difficultés pragmatiques repérées au quotidien, et l'application de ces conseils par la famille et les enseignants, permet une amélioration de la communication entre l'enfant et son entourage.

Pour vérifier la première hypothèse, nous avons réalisé une enquête auprès d'orthophonistes. En ce qui concerne la validation de la deuxième, nous avons créé un document, que nous avons ensuite proposé à des orthophonistes, pour obtenir leur avis quant à son utilité. Pour la troisième hypothèse, nous avons expérimenté nous-mêmes l'application de cette trame auprès d'enfants présentant des difficultés pragmatiques dans le cadre d'un TSLO.

---

# Sujets, matériel et méthode



---

## **1. Présentation de la population cible.**

L'outil que nous avons créé est à destination des orthophonistes, qu'ils exercent en libéral ou en structure. De façon plus précise, cet outil vise les orthophonistes prenant en charge des enfants et adolescents porteurs d'un Trouble Spécifique du Langage Oral sévère et persistant, ainsi que des difficultés pragmatiques secondaires.

- Diagnostic de TSLO posé.
- Difficultés pragmatiques repérées par l'orthophoniste et/ou l'équipe pluridisciplinaire, sans être nécessairement définies par un outil standardisé et normalisé (test, questionnaire...).

## **2. Démarche.**

### **2.1. Réalisation d'une enquête**

Nous avons réalisé une enquête auprès d'orthophonistes pour avoir un aperçu des connaissances et de la pratique orthophonique dans le domaine de la pragmatique (cf A3 à A5). Les questions sont centrées sur la prise en charge des difficultés pragmatiques dans le cadre des TSLO. Il est également question de l'accompagnement parental et enseignant dans cette enquête.

Cette enquête a été diffusée auprès d'orthophonistes de notre entourage, qui l'ont eux mêmes diffusée à leurs connaissances. Nous avons également contacté par téléphone des orthophonistes en France. Notre questionnaire a également été proposé sur les réseaux sociaux au sein d'un groupe de discussion consacré à l'orthophonie. 43 orthophonistes ont répondu à l'enquête, en voici la synthèse des résultats (cf A6 à A11).

En ce qui concerne la formation, la pragmatique est un domaine qui a généralement été abordé dans la formation initiale (86%). Cependant, une part importante des orthophonistes interrogés ont jugé que l'enseignement reçu à ce sujet était insuffisant (74,4%). Nous avons pu noter que les difficultés pragmatiques chez les TSLO ont été abordés dans la formation initiale seulement pour 46,5% des participants à l'enquête. Les orthophonistes interrogés ayant participé à des formations complémentaires sur la pragmatique sont relativement peu nombreux

---

(23,3%). De plus, les formations continues effectuées n'abordaient pas nécessairement la pragmatique dans les TSLO (40%).

Ces résultats laissent donc apparaître que les connaissances théoriques en matière de pragmatique, et plus précisément dans le cadre de la prise en charge des TSLO, sont incomplètes pour certains orthophonistes. Les résultats obtenus à la question 7 vont également dans ce sens. En effet, plus de la moitié des participants (55,8%) expriment connaître « un peu » les difficultés pragmatiques que peuvent rencontrer les enfants/adolescents ayant un TSLO. 2 des personnes interrogées indiquent ne pas les connaître du tout (4,7%).

Ces résultats mettent en avant l'intérêt de créer un outil rappelant ce qu'est la pragmatique, et présentant les difficultés pragmatiques que l'on peut rencontrer chez un enfant/adolescent ayant un TSLO. D'ailleurs, les orthophonistes ont confirmé cet intérêt en répondant à 95,3% que ce type d'outil leur serait utile.

Concernant l'évaluation de la pragmatique, l'enquête a révélé que seuls 60% des orthophonistes interrogés utilisaient des outils pour évaluer la pragmatique lors du bilan de langage oral. Ce n'est donc pas un domaine faisant l'objet d'une évaluation systématique, à la différence des autres aspects du langage (le lexique, la morphosyntaxe ou la phonologie).

Les outils les plus fréquemment utilisés sont des tests ou épreuves incluses dans des tests à 51,3%. Ainsi, dans la majorité des cas, les enfants sont testés dans le cadre de situations artificielles, qui ne reflètent pas nécessairement les difficultés rencontrées dans des situations plus écologiques. De façon moins importante, les orthophonistes ont recours à des questionnaires (20,9%), et à des analyses de corpus (20,9%).

Le recours à des questionnaires n'étant pas majoritaire auprès de la population interrogée, la présentation de l'utilisation de l'un d'entre eux (l'adaptation française de la grille de Bishop par Maillart, 2003) auprès d'enfants ayant un TSLO peut être intéressante.

Enfin, en ce qui concerne la prise en charge des difficultés pragmatiques en cas de TSLO, nous avons fait le constat suivant : c'est un domaine qui est abordé dans

---

ce type de pathologie, puisque 44,2% des orthophonistes interrogés affirment le travailler habituellement et 39,5 % parfois.

En grande majorité (69,8%), les habiletés pragmatiques sont travaillées en séance individuelle (enfant seul). Elles sont travaillées en présence des parents par 37,2% des professionnels interrogés. Les séances de groupe sont également un moyen utilisé par 16,7% des praticiens de l'enquête.

Certains orthophonistes (14%) ont déclaré ne pas aborder la pragmatique dans la prise en charge de leurs patients ayant un TSLO. La raison majoritaire évoquée est « l'absence de repérage de difficultés pragmatiques chez ces patients ». L'autre argument est « le manque de connaissances théoriques et de conseils pratiques à donner ». Ce dernier argument confirme le constat effectué au début du questionnaire, à savoir le manque de ressources pour prendre en charge la pragmatique avec ces patients.

Les difficultés pragmatiques se manifestant la plupart du temps au quotidien avec les personnes de l'entourage, il nous a semblé important de demander aux orthophonistes si elles abordaient les difficultés pragmatiques de l'enfant avec les enseignants et les parents. En effet, ce sont les personnes les plus concernées par les répercussions que ces difficultés peuvent avoir sur la communication au quotidien. Nous avons fait le constat suivant : même si les difficultés pragmatiques sont abordées de façon majoritaire avec les parents (65,1%), cela n'est pas fait systématiquement.

C'est encore moins le cas avec les enseignants puisque moins de la moitié des orthophonistes interrogés déclarent aborder ce sujet avec eux (41,9%).

Même si la cause principale invoquée est le manque de repérage de ce type de difficultés chez les enfants suivis, d'autres raisons comme le manque de temps, de matériel et d'occasions sont mis en avant également. En effet, certaines orthophonistes ont ajouté en remarque que les échanges à propos des difficultés pragmatiques étaient assez limités et rares (sujet abordé succinctement lors des réunions d'Equipe de Suivi de Scolarisation).

Ainsi, nous avons pu noter que certains orthophonistes avaient peu d'expérience concernant la prise en charge des difficultés pragmatiques chez les

---

patients TSLO. Les échanges avec l'entourage à ce sujet sont difficiles à réaliser pour certains, par manque de ressources et/ou de connaissances dans ce domaine.

Ces arguments confortent l'intérêt de proposer aux orthophonistes un outil d'aide à l'accompagnement des parents et des enseignants pour la prise en charge de ce type de difficultés.

Les résultats à la question 11 confirment également cela, puisque 100% des orthophonistes interrogé(es) ont jugé qu'une trame d'aide à la réalisation de fiches-conseils destinées à l'entourage leur serait utile.

## **2.2. Réalisation de l'outil à destination des orthophonistes**

Nous avons décidé de composer notre outil des éléments suivants :

- Une *définition de la pragmatique et un récapitulatif des difficultés pragmatiques secondaires* pouvant être rencontrées chez des enfants / adolescents avec TSLO.
- Une *trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage* d'enfants présentant un TSLO et des difficultés pragmatiques.
- Une *illustration du recours à cette trame*, auprès d'un/plusieurs enfants ayant un TSLO avec difficultés pragmatiques.

### **2.2.1. Rédaction de la définition de la pragmatique, et du récapitulatif des difficultés pragmatiques secondaires pouvant être présentées par des enfants / adolescents TSLO.**

Les résultats obtenus à l'enquête réalisée auprès d'orthophonistes ont révélé que certains d'entre eux n'avaient pas une idée précise de ce que recouvre le terme de pragmatique, ou des difficultés pragmatiques qu'il est possible de rencontrer chez les enfants et adolescents présentant un TSLO.

Nous avons donc souhaité leur proposer dans notre outil une définition synthétique de la pragmatique, accompagnée d'une présentation des difficultés pragmatiques pouvant être observées dans le cadre d'un TSLO.

Pour réaliser cette fiche (cf A17 à A 20), nous avons choisi de proposer un résumé de la présentation de la pragmatique et de ses troubles que nous avons réalisée dans la partie théorique de ce mémoire. Nous avons souhaité préciser qu'il

---

est possible de rencontrer dans la clinique d'autres difficultés pragmatiques que celles figurant dans les études scientifiques référencées dans l'outil.

### 2.2.2. Création de la trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage

La trame que nous proposons aux orthophonistes s'organise selon les étapes suivantes :

1)	<b>Complétion de la Children's Communication Checklist de Bishop</b> par l'orthophoniste.
2)	<b>Création par l'orthophoniste, si nécessaire, de conseils provisoires à destination de l'entourage</b> : la décision de créer ou non les conseils dépend des résultats obtenus à la grille, des observations faites à propos de l'enfant, et des échanges passés avec les parents et l'enseignant.
3)	En cas de création de conseils, <b>réalisation d'un entretien avec les parents, et d'un entretien avec l'enseignant</b> : <ul style="list-style-type: none"><li>• Complétion, si possible avec eux, de la CCC.</li><li>• Présentation de la pragmatique (soutien de la définition simplifiée proposée).</li><li>• Présentation des conseils provisoires, et échanges à leur sujet.</li></ul>
4)	<b>Finalisation des conseils</b> : changements en fonction de ce qui aura été dit lors des entretiens.
5)	<b>Diffusion des conseils, et échanges réguliers</b> afin d'aider à leur mise en place, et d'apporter des modifications si besoin.

Tableau 4: Trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage

#### 2.2.2.1. L'utilisation de l'adaptation de la CCC de Bishop (1998) proposée par Maillart (2003)

La grille de Bishop traduite et adaptée par Maillart en 2003, est consultable en annexes ( A12 à A 16).

Nous avons choisi d'utiliser cette grille pour plusieurs raisons :

- Elle permet de déterminer la présence de troubles pragmatiques associés chez les enfants présentant des difficultés langagières.
- Cet outil est reconnu par la communauté scientifique. C'est d'ailleurs selon Monfort « la proposition d'évaluation actuellement la plus fine et la plus élaborée des troubles pragmatiques » (Monfort et al, 2005, p.30).
- La CCC a fait l'objet d'une normalisation auprès d'enfants sans difficulté langagière, ce qui lui donne une validité scientifique supplémentaire par rapport à d'autres grilles purement qualitatives.

---

– Elle est assez complète puisqu'elle présente « des items de compréhension » (Monfort et al, 2005, p.30), ce qui n'est pas le cas d'autres grilles, centrées plutôt sur les capacités expressives.

– Elle est à remplir par l'entourage proche de l'enfant (parents, professionnels). La CCC s'inscrit donc dans l'approche écologique que nous souhaitons adopter.

Dans le cadre de notre travail, l'utilisation de la CCC vise à établir une liste des comportements typiques de l'enfant dans certaines situations données. Le but est de savoir si l'enfant présente ou non des difficultés pragmatiques associées au TSLO. Une fois les résultats obtenus à la grille analysés, l'orthophoniste détermine si les difficultés repérées pourraient donner lieu à la mise en place de conseils auprès de l'entourage.

Pour chaque enfant, le calcul du score obtenu dans chaque domaine (A,B,C,D,E,F,G) a été réalisé. Pour rappel, les lettres correspondent aux domaines suivants : A- intelligibilité et fluence, B- syntaxe, C- initiation de la conversation, D- cohérence, E- langage stéréotypé, F- utilisation du contexte conversationnel et G- rapport conversationnel, H- relations sociales et I- centres d'intérêts.

La cotation des résultats s'effectue de la façon suivante : pour chaque domaine, l'examineur part d'un score initial de 30 points, auquel il enlève ou ajoute des points, selon ses réponses aux différents items.

L'attribution des points par item se fait de la façon suivante :

Pour exemple, l'item 17 : « Il parle trop ».

– Ne s'applique pas : 0 point

– Ne sait pas : 0 point

– S'applique quelque fois : - 1 point (items non soulignés), + 1 point (items soulignés).

– S'applique tout à fait : - 2 points (items non soulignés), + 2 points (items soulignés).

Remarque : les items soulignés correspondent à des comportements favorables. Leur présence est alors valorisée par un score positif (+1 ou +2). Pour exemple, l'item 23 : « La conversation avec lui peut être agréable et intéressante ».

Le score du composant pragmatique est calculé en additionnant les scores obtenus aux domaines C, D, E, F et G.

---

Le calcul du score au composant pragmatique pour chaque enfant de notre population a permis de situer les difficultés de ceux-ci par rapport à une norme proposée pour les sujets ayant des difficultés langagières. Nous avons donc observé où se plaçait chaque enfant par rapport au seuil défini par l'outil (132 points étant le seuil en dessous duquel l'enfant présente des troubles pragmatiques associés à un trouble du langage).

La comparaison des différents résultats obtenus au composant pragmatique (par les parents, l'orthophoniste, l'enseignant) permet à l'orthophoniste d'obtenir un point de vue global des comportements typiques de l'enfant dans ses différents lieux de vie (maison – école – cabinet – autres). Cette comparaison permet à la fois de se rendre compte des différences de comportements du sujet en fonction de son lieu de vie, mais aussi en fonction de la perception qu'a de lui la personne qui remplit la grille (le parent – l'enseignant – l'orthophoniste).

Nous pouvons ainsi constater certains points communs, mais aussi certaines divergences entre les résultats obtenus.

#### **2.2.2.2. Choix de conseils, si l'orthophoniste le juge nécessaire**

L'orthophoniste complète la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart en 2003), et décide en fonction des résultats obtenus s'il juge utile la proposition de conseils à l'entourage.

Si tel est le cas, le professionnel, s'inscrivant dans une démarche écologique, élabore plusieurs conseils adaptés et personnalisés, dont le contenu est fonction de l'entourage, du patient, et des priorités de la prise en charge orthophonique.

Le type de difficultés pragmatiques visé par les conseils personnalisés relève du choix de l'orthophoniste. La décision de cibler certaines habiletés pragmatiques se fera en fonction des besoins et demandes de l'enfant et de l'entourage, du projet thérapeutique, de la possibilité de mise en place des conseils, ou encore, de la possibilité pour l'orthophoniste de proposer un conseil adapté et pertinent.

L'objectif de cette démarche est donc que le patient et son entourage bénéficie d'une aide écologique, adaptée et personnalisée, sous forme de conseils réfléchis et construits par l'orthophoniste.

---

### **2.2.2.3. Entretiens avec le(s) parent(s) et l'enseignant**

Ces entretiens se déroulent en 3 parties :

#### ***2.2.2.3.1. Complétion de la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart en 2003) par le(s) parent(s) ou l'enseignant***

Il s'agira ici pour l'orthophoniste d'intervenir le moins possible, afin de ne pas influencer les réponses de l'entourage. Toutefois, nous conseillons de ne pas faire remplir la grille en l'absence de l'orthophoniste, car l'entourage pourrait avoir besoin d'une reformulation de certains items.

En effet, même si le protocole de la CCC prévoit une complétion individuelle, sans intervention du professionnel, nous avons constaté lors de nos entretiens que l'entourage pouvait avoir des difficultés à comprendre certains items, et à recourir au système de notation proposé (ex : nuance entre l'item 3 : « il fait rarement des erreurs en produisant des sons de la parole », et l'item 4 : « il prononce erronément un ou deux sons mais il n'est pas difficile à comprendre »). Nous avons donc proposé à l'entourage d'explicitier les items qui leur paraissaient ambigus.

Au cours de la complétion de la grille, les parents ou enseignants, sont invités à illustrer leurs réponses par un exemple ou une précision sur le comportement visé par l'item (par exemple : préciser le contexte dans lequel ce comportement peut s'observer). Ces renseignements supplémentaires vont être un guide pour affiner la compréhension des difficultés, et proposer des adaptations précises et personnalisées.

#### ***2.2.2.3.2. La présentation d'une définition simplifiée de la pragmatique***

##### **Rédaction de la définition simplifiée :**

Nous avons rédigé cette définition simplifiée en l'organisant selon les axes de la pragmatique proposés par Fanny Coquet (cf partie théorique). Elle se compose donc de quatre parties : Fonctions du langage – Régie de l'échange – Adaptation – Organisation du discours.

Nous proposons une présentation brève et simple de ces axes, illustrée par des exemples concrets . Ces exemples ont pour but d'aider l'entourage à retrouver leur enfant/élève dans des situations quotidiennes pouvant poser problème. Egalement, l'intérêt est que l'entourage comprenne le mieux possible ce que sont les habiletés



---

pragmatiques, pour mieux parvenir à s'y adapter.

Cette définition existe en 2 versions : l'une pour les parents (cf A21 à A 22), l'autre pour l'enseignant (cf A23 à A 24).. Les différences entre ces deux versions sont minimales. Il s'agit surtout d'une adaptation du vocabulaire.

Ces 2 versions pourraient être proposées aux orthophonistes sous format numérique, en cas de diffusion de l'outil. De cette manière, ils pourront y apporter des modifications, notamment en ce qui concerne les exemples : proposer à l'entourage des exemples qui concernent directement leur enfant/élève au quotidien.

Les professionnels pourront également – si besoin – simplifier le vocabulaire ou la syntaxe, ou éventuellement ajouter ou supprimer certains éléments.

L'orthophoniste fournit cette définition simplifiée à l'entourage dès le premier entretien.

Après la complétion de la grille de Bishop, l'orthophoniste présente l'objectif de l'entretien : déterminer ensemble comment l'enfant/l'adolescent utilise le langage au quotidien, ce qui fonctionne bien, et ce qui fonctionne moins bien.

Le but étant ensuite d'élaborer des conseils à mettre en place au quotidien, afin de l'aider à communiquer de façon plus efficace, et de s'adapter au mieux à ses difficultés.

L'idée est d'insister sur le fait que les difficultés pragmatiques constituent un handicap partagé : l'enfant-adolescent présentant un TSLO éprouve des difficultés à utiliser le langage en contexte, et face à cela, l'entourage ne sait pas toujours comment s'adapter pour permettre la meilleure communication possible.

En s'appuyant sur la définition simplifiée de la pragmatique, l'orthophoniste aborde ces différents points avec le(s) parent(s) ou l'enseignant de son patient, ce qui va leur permettre d'évoquer spontanément des difficultés auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Le professionnel pourra également mentionner certaines difficultés constatées en séance, afin d'initier l'intervention de l'entourage

---

(comparaison entre ce qui est observé en séance et ce qui est observé à la maison / en classe).

L'orthophoniste recueillera les éléments apportés par la famille et l'enseignant, puisqu'ils participeront à la création des conseils proposés par la suite.

#### **2.2.2.3.3. La présentation de conseils provisoires**

Après avoir rempli la grille et évoqué l'objectif de l'entretien, l'orthophoniste présente les conseils provisoires qu'il a élaboré avant la rencontre.

Pour mener cette seconde partie de l'entretien, l'orthophoniste peut éventuellement s'appuyer sur les éléments apportés par l'enseignant / le(s) parent(s) durant la première partie de l'entretien, afin de pointer l'intérêt du(des) conseil(s) proposé(s). Il s'agira également de prendre en compte les remarques des parents ou de l'enseignant, quant à la mise en place du conseil : est-ce que ce sera réalisable, et dans quelles conditions ?

Les conseils à suivre se créent donc ensemble, en partenariat.

#### **2.2.2.4. Finalisation des fiches conseils**

Suite aux entretiens, l'orthophoniste adapte les conseils provisoires, et effectue certains ajouts et modifications si besoin.

L'analyse des trois grilles de Bishop (version de Maillart, 2003) et la comparaison des résultats obtenus lui permettront de cibler telle ou telle compétence en fonction des besoins de chacun (parents ou enseignant). L'informativité du discours peut par exemple être considérée comme relativement préservée pour les parents, tandis qu'elle constitue une véritable difficulté pour l'enseignant : l'orthophoniste tiendra compte de ces différences pour adapter au mieux les conseils proposés.

L'entretien oral et l'analyse des grilles peuvent également être à l'origine de nouveaux conseils, auxquels l'orthophoniste n'avait pas nécessairement pensé auparavant.

Pour la mise en forme, le professionnel propose deux versions de fiche-conseils :

- Une version détaillée, où l'objectif du conseil, des moyens de mise en place et des exemples sont proposés.
- Une version résumée et plastifiée, avec les intitulés des conseils. Il s'agit d'un document court à la mise en page attractive, qui peut être accroché au réfrigérateur,

---

sur un mur de la chambre de l'enfant, sur le tableau, ou posée sur le bureau de l'enseignant. Cette version plus ergonomique a une fonction de rappel au quotidien.

#### **2.2.2.5. Diffusion des fiches-conseils dans l'entourage**

Une fois les fiches conseils finalisées, l'orthophoniste peut diffuser auprès de l'entourage les documents suivants :

- Un nouvel exemplaire de la définition simplifiée.
- La fiche-conseils détaillée.
- La fiche-conseils résumée.
- Une page « notes et remarques », qui permettra à l'entourage de reporter d'éventuels commentaires et interrogations, ce qui facilitera le retour fait dans les semaines suivantes.

#### **2.2.3. Illustration de la marche à suivre**

A la fin de l'outil que nous proposons, l'orthophoniste trouve une illustration de la trame de prise en charge présentée précédemment.

Cette illustration concerne quatre enfants de 9 à 14 ans, ayant bénéficié d'un diagnostic de TSLO, et présentant des difficultés pragmatiques.

Nous avons tenté de respecter le plus fidèlement possible la trame pour chaque enfant, mais certaines adaptations ont dû être faites.

### **2.3. Mise en application de la trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage**

Après avoir réalisé la trame d'accompagnement de l'entourage, nous avons souhaité la mettre en place pour 4 enfants avec TSLO et difficultés pragmatiques associées.

Les objectifs étaient de :

- Savoir si sa mise en place était réalisable.
- Se rendre compte de son intérêt dans le cadre de l'accompagnement parental et enseignant par l'orthophoniste.

#### **2.3.1. Constitution de la population**

Parmi plusieurs enfants et adolescents que nous avons pu rencontrer sur nos lieux de stage, nous en avons retenu quatre, selon les critères d'inclusion suivants :

- Diagnostic établi de TSLO.

- 
- Repérage de difficultés pragmatiques par l'orthophoniste, sans que celles-ci soient définies par un test étalonné.

Malgré le peu de critères d'inclusion, il n'a pas été facile de constituer cette population. En effet, nous souhaitons que les difficultés pragmatiques soient assez notables pour représenter un handicap à la communication (selon l'appréciation purement qualitative de l'orthophoniste).

### **2.3.2. Mise en application auprès de 4 sujets**

*Remarque* : les conseils ne sont présentés ici que de manière brève (voir annexes A25 à A42 pour en obtenir le détail). Pour respecter l'anonymat, nous avons modifié les prénoms des enfants que nous présentons.

#### **2.3.2.1. Présentation du cas de Louis**

##### **2.3.2.1.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques**

*Anamnèse* : Louis, garçon de 9 ans en septembre 2014. Louis est scolarisé en CLIS depuis septembre 2014, après avoir effectué une maternelle (2 GSM), un CP et un CE1 en milieu ordinaire.

Louis vit avec sa maman, son beau-père et son petit frère de 2 ans. Il voit son père un weekend tous les 15 jours. Aucun antécédent médical, ni d'antécédent familial de difficultés de langage oral ne sont évoqués.

Il a été pris en charge en CAMPS jusque 6 ans (orthophonie et ergothérapie). L'ergothérapie a été poursuivie 7 mois en libéral, et l'orthophonie 6 mois en libéral.

*Diagnostic* : En février 2014, le médecin neuropédiatre indique voir Louis « dans le cadre d'une dysphasie ». Suite à ce rendez-vous, le diagnostic de dysphasie a été posé. Celle-ci se caractérise par une atteinte phonologique, lexicale et syntaxique sur les versants expressifs et réceptifs. On note également l'existence d'un Trouble Sévère du Langage Ecrit, secondaire au trouble du langage oral (conversion graphème / phonème encore imparfaite, et début de fusion syllabique).

*Suivis actuels* : Louis est pris en charge dans le cadre d'un SESSAD depuis septembre 2014 : 2 séances d'orthophonie, 1 séance d'ergothérapie, 1 suivi psychologique par semaine.

*Pragmatique* :

- Moyen d'évaluation : observations cliniques lors du bilan et des séances.

- Typologie des difficultés : des initiations de conversations peu fréquentes, une mimique et une prosodie réduites. Présence de coq à l'âne lors des échanges.

**2.3.2.1.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003), remplie par l'orthophoniste**

L'orthophoniste de Louis ne le connaît que depuis quelques semaines lors du remplissage de cette grille. La grille est remplie en concertation avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire qui suit Louis.

RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (orthophoniste)	
A – Intelligibilité et fluence	25
B – Syntaxe	26
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>30</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b>23</b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>27</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b>26</b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>31</b>
H – Relations sociales	26
I – Centres d'intérêts	27
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>137</b>

(Rappel de méthode de calcul des scores p.47)

Le score du composant pragmatique est calculé en additionnant les scores obtenus aux domaines C, D, E, F et G (domaines en gras dans les tableaux).

Malgré un score dépassant le seuil des 132 points, nous avons choisi de proposer des conseils à l'entourage de Louis, pour les raisons suivantes :

- Le seuil des 132 points concerne les enfants de 8 ans. Or, Louis a déjà 9 ans lors de la passation (un score supérieur au seuil ne semble donc pas signifier une absence de difficultés pragmatiques).
- L'orthophoniste, lors de la complétion de la grille, ne connaissait Louis que depuis quelques semaines, et suspectait des difficultés pragmatiques plus étendues que ce qu'elle avait pu observer durant les séances de rééducation, et reporté sur la grille. Cette hypothèse s'est confirmée dans les mois suivants.

**Items posant des difficultés:**

Cohérence : Items : 22 (-1), 26 (-2), 27 (-2), 28 (-1), 29 (-2).

Utilisation du contexte conversationnel : Items : 39 (-1), 40 (-2), 42 (-1)

Nous avons donc ciblé nos conseils sur les domaines cohérence et utilisation du contexte conversationnel, qui se traduisent par des difficultés : **d'informativité, d'organisation du discours, de prise en compte de l'autre et de la situation.**

Nous avons également fait le choix de proposer comme conseil la mise en place d'un « Atelier émotions », décrit p.56, suite au score -2 (s'applique tout à fait) obtenu par Louis à l'item 49 (bien que cet item se trouve dans le bloc Rapport conversationnel, où Louis obtient 31 points). Item 49 : «il utilise très peu d'expressions faciales ou de gestes pour montrer ses sentiments. Et pas toujours de façon appropriée (ex : sourire quand il est anxieux) ».

### **2.3.2.1.3. Création des conseils provisoires**

*Pour consulter les fiches-conseils (détaillées et résumées), voir annexes A25 à A30.*

Pour rappel, ces conseils sont créés suite à l'analyse des résultats de la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) remplie par l'orthophoniste. Ils sont présentés à l'entourage par l'orthophoniste lors d'un entretien. Ainsi, les conseils sont dits « provisoires » puisqu'ils sont susceptibles d'être modifiés grâce aux remarques apportées par les parents et l'enseignant lors de cet entretien.

Certains conseils sont proposés à l'enseignant, et d'autres aux parents. La même habileté pragmatique est visée, mais la mise en place du conseil est différente en fonction du lieu de vie (ex : la mise en place d'un conseil peut être proposée sous forme d'affiche à l'enseignant, mais pas aux parents).

D'autres conseils ont pu être proposés exactement de la même manière à l'enseignant et aux parents. Enfin, certains conseils peuvent n'être proposés qu'aux parents ou qu'à l'enseignant, si un besoin spécifique est exprimé par l'un d'entre eux.

Les conseils provisoires proposés à l'entourage de Louis sont les suivants :

Habilité visée : **INFORMATIVITE** :

<b>Conseil n°1 : OU-QUI-QUAND</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen</b>
Améliorer l'informativité : présence des acteurs, des notions de temps et de lieu dans le	<b>A l'école :</b> L'enseignante met en place un support visuel référent, sous forme d'affiche, qui rappelle ces informations (recours à l'affiche dès que le besoin se présente, en situation de discours spontané ou dirigé).

discours de l'enfant.	<p><b>A la maison :</b></p> <p>Le parent produit des feedbacks correctifs ou à fonction d'enrichissement, lorsque ces informations (lieu, personnes / personnages présents, moment) sont absentes ou peu développées dans le discours de l'enfant.</p> <p>Il peut également insister sur ces informations dans son propre discours (ex : intonation).</p>
-----------------------	---

Lors de la création du conseil « OU-QUI-QUAND », nous nous sommes librement inspirées des propositions d'intervention de Didier Roch (2005, p.129). Cet orthophoniste, lors du travail en séance, se met d'accord avec le patient « sur un canevas classique d'exposition du récit (où ? qui ? quand ?...) ». Les objectifs sont d'«obtenir un consensus sur le thème de la discussion, utiliser les réparations conversationnelles ». Nous avons repris cette idée sous forme de conseil aux parents et enseignants, dans un objectif d'amélioration de l'informativité du discours.

<b>Conseil n°2 : Utilisation de pictogrammes lors du travail d'albums</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
L'enfant insère plus régulièrement les informations importantes dans son discours (situation de rappel de récit), du fait du support visuel qui favorise la compréhension et la mémorisation de ces informations.	<p>En fonction de l'histoire qui va être racontée, l'enseignante choisit à l'avance des pictogrammes représentant les éléments principaux du récit : le lieu, les personnages, les actions, les objets importants...</p> <p>Ces pictogrammes sont collés d'un côté du tableau.</p> <p>Au fur et à mesure de l'histoire, l'enseignante ou un élève (situation de groupe-classe), vient prendre le pictogramme correspondant à l'élément qui vient d'être introduit, pour le coller à la suite des autres sur une autre partie du tableau.</p>

Ce conseil provient d'une idée originale. Nous avons souhaité utiliser les pictogrammes, qui sont un outil reconnu, et habituellement utilisé dans la rééducation des TSLO.

Habilité visée : **ORGANISATION DU DISCOURS** :

<b>Conseil n°1 : Utilisation de pictogrammes lors du travail d'albums</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
Aide à la cohérence du discours, grâce au support visuel.	Même principe que pour l'informativité. Accompagnée des explications de l'adulte, la trame des images permet de mieux comprendre les liens logiques, l'implicite, la cohérence entre les événements, et donc de mieux réussir à les restituer.

<b>Conseil n°2 : Insister sur les éléments temporels du discours</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison)</b>
Parvenir à organiser son discours dans le temps de manière plus efficace.	<p>Le parent enrichit son discours d'un maximum de marqueurs temporels (noms, adverbes, adjectifs, flexions verbales...), qu'il peut mettre en valeur par une intonation plus appuyée.</p> <p>Régulièrement, il peut également produire des feedbacks correctifs ou à fonction d'enrichissement, en réponse au discours de l'enfant.</p> <p>Ce type de feedbacks peut-être proposé lorsque l'enfant raconte un film qu'il a vu, un livre qu'il a lu par exemple.</p> <p>Ainsi, il apporte un modèle de construction d'énoncé, que l'enfant pourra réutiliser afin d'organiser plus efficacement son discours.</p>

Le récit d'un film vu ou d'un livre lu sont des activités proposées par Pech Georgel et Georges (2007, p.58). Elles sont facilement réalisables au quotidien, et peuvent tout à fait s'intégrer dans une conversation spontanée. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer ces activités aux parents.



Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE** :

<b>Conseil n°1 : INCITER A SE METTRE A LA PLACE DE L'AUTRE</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison)</b>
Aider à l'amélioration de la théorie de l'esprit : prendre conscience des états mentaux de l'interlocuteur, pour en tenir compte dans la communication.	Régulièrement, le parent incite l'enfant à se mettre à la place de l'autre. Il peut l'aider en lui indiquant les éléments à prendre en compte (le contexte, le statut de la personne, ce qu'elle sait ou ignore, ce qu'elle ressent...)  Contextes possibles : situation réelle, visionnage d'un film, récit d'une histoire, jeux de rôles, de mime, « Qui est-ce ? »...

Les situations de jeux tels que le « Qui-est-ce » sont mentionnées dans la littérature comme étant utilisés dans la rééducation orthophonique de la pragmatique (Pech-Georgel et Georges, 2007, p.58). Nous avons souhaité encourager l'entourage à utiliser ces jeux au quotidien.

<b>Conseil n°2 : ATELIER EMOTIONS</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
Aider à l'amélioration de la théorie de l'esprit, en facilitant l'expression et la compréhension d'émotions simples (joie – tristesse – peur – colère).	L'enseignante encourage les enfants à exprimer les 4 émotions ciblées (mimiques, intonation, phrases...), et peut prendre en photo leur visage dans le cadre de cette activité. L'enseignante et ses élèves verbalisent ensemble à propos de ces émotions, du contexte dans lequel on peut les ressentir...  Les photos prises peuvent par la suite servir de support dans diverses situations, afin de faciliter l'expression, et la compréhension de ces émotions : travail d'albums (quelle émotion ressent le personnage ?, pour quelles raisons ?), activité théâtre, récit personnel d'un élève...

L'objectif pragmatique sous-tendant notre choix de proposer un travail sur les émotions est le suivant : « quand on apprend à un enfant à tenir compte de ses

émotions, à les reconnaître et à les apprivoiser, on le rend capable de « se penser » et, s'il est dans cette capacité, il peut aussi « penser » les autres » (Touzin et Leroux, 2011, p.127). Proposer une activité sous forme d'atelier telle qu'elle a été présentée est une idée originale.

<b>Conseil n°3 : SITUATIONS PACE</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
<p>Améliorer la prise en compte de l'autre (théorie de l'esprit) : de ce qu'il sait ou ignore. Ce conseil peut également viser une amélioration de l'informativité et de l'organisation du discours de l'enfant.</p>	<p>En lien avec ses objectifs pédagogiques, l'enseignante met en place des situations PACE.</p> <p><i>Ex : Deux élèves sont assis face à face, un cache posé entre eux. L'un a une grille vide posée face à lui, sur laquelle il doit disposer des objets / images conformément aux instructions de l'autre enfant, qui suit un modèle.</i></p> <p>L'enfant doit prendre en compte les informations connues et inconnues de l'autre, pour lui permettre de remplir correctement sa grille. Il est également confronté au fait qu'un manque d'informations ou d'organisation de son discours empêchent l'interlocuteur de bien le comprendre, et de parvenir à réaliser la tâche demandée. Cela l'incite alors à produire des réparations dans son discours.</p>

Bien que la thérapie PACE (Promoting Aphasic's Communicative Effectiveness de David et Wilcox, 1985) soit initialement destinée aux patients aphasiques, nous avons choisi de l'utiliser auprès de nos jeunes patients présentant un TSLO.

Les situations fonctionnelles proposées par la PACE nous semblaient tout à fait pertinentes pour le travail de la pragmatique chez les enfants de notre population.

Cette méthode propose de placer le patient dans une situation de communication référentielle, ce que nous avons repris dans l'activité proposée. Cependant, nous nous sommes écartées des modalités d'échange proposées par la PACE. En effet, cette thérapie « est centrée sur l'utilisation optimale de toutes les capacités résiduelles de communication (gestes, mimiques, dessins) » (Viader et al, 2002, p.29). Or, dans les situations que nous proposons, le but est que l'enfant

analyse les besoins de l'interlocuteur et puisse en conséquence formuler des phrases informatives, l'emploi d'une communication non verbale n'est donc pas travaillé ici.

#### **2.3.2.1.4. Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante**

- *Rencontre avec* : la mère de Louis
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : oui
- *Complétion de la grille de Bishop avec la mère*: oui

Lors de l'entretien, la mère a insisté sur les difficultés de Louis à se repérer dans le temps. L'orthophoniste de Louis a alors suggéré la mise en place d'un agenda, sous forme de cahier de vie.

- *Rencontre avec* : l'enseignante remplaçante (depuis le mois de septembre, jusqu'au retour en janvier de l'enseignante titulaire) connaît Louis depuis la rentrée de septembre (3 mois).
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non
- *Complétion de la grille de Bishop avec l'enseignante*: oui

Lorsque nous l'avons rencontrée, l'enseignante a également insisté sur les difficultés de Louis à se repérer dans le temps, et à avoir un discours informatif et cohérent sur le plan temporel.

#### **2.3.2.1.5. Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage**

RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (mère)	
A – Intelligibilité et fluence	29
B – Syntaxe	29
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>24</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>32</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>25</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>24</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>30</b>
H – Relations sociales	27
I – Centres d'intérêts	29
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>135</b>

---

La grille de Bishop a été remplie par l'enseignante remplaçante de Louis, qui le connaît depuis septembre (3 mois).

RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (enseignante)	
A – Intelligibilité et fluence	21
B – Syntaxe	25
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>29</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>27</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>28</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>21</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>28</b>
H – Relations sociales	26
I – Centres d'intérêts	28
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>133</b>

#### **2.3.2.1.6. Finalisation des fiches-conseils**

Les résultats obtenus à la grille de Bishop après complétion par l'enseignante concordent avec les difficultés repérées par l'orthophoniste : difficultés au niveau de la cohérence et de l'utilisation du contexte conversationnel.

De son côté, les résultats obtenus par la mère dans le domaine cohérence (30) ne relèvent pas ces difficultés. Cependant, durant l'entretien, elle mentionne les difficultés de Louis à se repérer dans le temps, tout en choisissant « S'APPLIQUE TOUT A FAIT » aux items : « *il peut donner un compte rendu facile à suivre d'un événement passé comme un anniversaire ou des vacances* » et : « *il peut expliquer clairement ce qu'il veut faire demain ou dans le futur* ».

Face à cela, nous avons choisi de conserver les conseils provisoires relatifs à la cohérence, et en particulier les notions temporelles (agenda – où qui quand).

Lors de la finalisation des conseils, l'agenda a été ajouté (dans la fiche pour l'enseignante et dans celle pour les parents).

Habilité visée : **ORGANISATION DU DISCOURS** :

<b>Conseil n°3 : AGENDA</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison et à l'école)</b>
Apporter un support permettant à l'enfant de s'organiser dans le temps, et d'être confronté à un maximum de termes se rapportant au temps. L'objectif est l'amélioration de la compréhension des marqueurs temporels simples, qui pourra découler sur une utilisation plus fréquente et plus aisée de ces marqueurs. L'agenda peut également être pour Louis un support à l'initiation et à l'informativité du discours.	L'agenda (sous forme de cahier de vie) incite l'enfant à se repérer dans le temps, mais aussi à utiliser spontanément des marqueurs temporels simples pour faire de courts récits personnels (phrases construites avec l'adulte, écrites par l'adulte, et illustrées par l'enfant). L'adulte apporte des feedbacks correctifs et à fonction d'enrichissement, centrés en particulier sur les notions temporelles.

L'idée de l'utilisation d'un agenda sous la forme de cahier de vie a été proposée par l'orthophoniste qui suit Louis. Nous avons retenu cet idée, l'agenda présentant l'avantage d'être un outil visuel et facilement transportable par l'enfant. Il peut donc s'en servir comme support de communication dans ses différents lieux de vie.

**2.3.2.1.7. Diffusion de la fiche conseils finalisée**

*Rencontre avec* : l'enseignante titulaire. Elle ne connaît Louis que depuis quelques semaines lorsque nous nous rencontrons.

*Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non

*Complétion de la grille de Bishop* : non.

Lors de cet entretien, nous avons expliqué l'objectif de notre travail, et retracé le déroulement de l'entretien organisé avec l'enseignante remplaçante.

Nous avons ensuite présenté les conseils pouvant être mis en place pour Louis.

L'enseignante titulaire s'est avérée très intéressée et motivée par notre démarche.

---

## 2.3.2.2. Présentation du cas de Mélanie

### 2.3.2.2.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques

Anamnèse : Mélanie, est une fille de 10 ans 11 mois en septembre 2014. Elle est scolarisée en CLIS depuis septembre 2012, après une maternelle (2 GSM) et 2 CP en milieu ordinaire. Mélanie était accompagnée d'une AVS dès la maternelle. Elle vit avec ses parents et sa grande sœur de 14 ans.

Aucun antécédent médical, ni d'antécédents familiaux de difficultés de langage oral ne sont évoqués.

Mélanie a été prise en charge en CAMPS jusque 6 ans (2010). Un suivi orthophonique en libéral a été entrepris de 2007 à 2010, à raison de 3 séances par semaine.

Diagnostic : A 4 ans (2007), le médecin de l'hôpital Saint Vincent de Paul de Lille évoque « une suspicion de dysphasie ». A 8 ans (2010), il mentionne qu'il rencontre Mélanie « dans le cadre d'une suivi de dysphasie à dominance expressive et troubles associés du comportement ». Celle-ci se caractérise par une atteinte phonologique, lexicale et syntaxique sur les versants expressifs et réceptifs. La dominance de l'atteinte expressive se caractérise par un manque du mot et une dyssyntaxie. L'entrée dans le langage écrit est très difficile, en raison d'un Trouble Sévère du Langage Ecrit, secondaire au trouble du langage oral.

Troubles associés : troubles du comportement et trouble de l'attention.

Suivis actuels : Mélanie est prise en charge dans le cadre d'un SESSAD depuis février 2010 (2ème GSM) : 2 séances d'orthophonie, 1 séance d'ergothérapie (depuis 2012) par semaine.

Elle a bénéficié d'un suivi psychologique par semaine jusque janvier 2014, et de séances de psychomotricité entre 2010 et 2012.

Pragmatique :

- Moyens d'évaluation : observations cliniques lors du bilan et des séances.
- Typologie des difficultés : débit de parole très rapide, difficulté de respect des règles conversationnelles : regard fuyant, tour de parole non respecté, absence de salutation.

### **2.3.2.2.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) remplie par l'orthophoniste**

L'orthophoniste de Mélanie la prend en charge depuis 2 ans. La grille est remplie en concertation avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire qui suit M depuis 4 ans ½.

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (orthophoniste)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	28
B – Syntaxe	27
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>28</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b>27</b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>30</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b>22</b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>26</b>
H – Relations sociales	31
I – Centres d'intérêts	30
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>133</b>

(Rappel de méthode de calcul des scores p.47)

Le score du composant pragmatique est calculé en additionnant les scores obtenus aux domaines C, D, E, F et G (domaines en gras dans les tableaux).

#### **Items posant des difficultés:**

Cohérence : Items : 27 (-1), 28 (-2), 29 (-2).

Utilisation du contexte conversationnel: Items 39 (-2), 42 (-1), 43 (-2), 44 (-2), 45 (-1).

Rapport conversationnel : Item 47 (-2).

Nous avons donc ciblé nos conseils sur les domaines cohérence, utilisation du contexte conversationnel (et dans une moindre mesure, rapport conversationnel), qui se traduisent par des difficultés : d'informativité, d'organisation du discours, de prise en compte de l'autre et de la situation, d'initiation de la conversation.

#### **2.3.2.2.3. Création des conseils provisoires**

*Pour consulter les fiches-conseils (détaillées et résumées), voir annexes A31 à A35.*

Les conseils provisoires proposés sont les suivants :

Habilité visée : **INITIATION DU DISCOURS** :

- **Conseil** : AGENDA (à la maison, à l'école, avec l'orthophoniste). Mélanie éprouve des difficultés à évoquer spontanément ce qu'elle a pu faire, vivre ou ressentir au

cours de la journée, pour ensuite échanger sur le sujet. L'agenda, proposé sous forme de cahier de vie, a donc été proposé dans le but de faciliter l'initiation de conversations par Mélanie. En effet, après avoir pris le temps de raconter dans l'agenda, avec l'aide d'un adulte, des événements personnels qui l'intéressent, Mélanie pourrait initier plus facilement la conversation sur ces événements, auprès d'autres personnes.

Habilité visée : **INFORMATIVITE** :

<b>Conseil n°1 : <u>AGENDA</u></b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison et à l'école)</b>
Apporter un support permettant à l'enfant d'être plus facilement informatif (récit personnel choisi) : l'enfant se perd moins dans les détails, et les informations importantes à mentionner lui sont rappelées visuellement.	L'agenda (sous forme de cahier de vie) offre la possibilité à l'enfant de transcrire régulièrement de courts récits personnels (écrits et / ou dessins, collages). L'adulte apporte son soutien à l'enfant, en l'aidant à se repérer dans l'agenda, et à transcrire les éléments essentiels.  Par la suite, l'enfant pourra retrouver cette page de lui-même ou sur demande, pour faire un récit informatif de ce qu'il s'est passé ce jour là, à quelqu'un qui n'était pas présent.

- **Conseil n°2** : Où – qui – quand (à la maison et à l'école) : voir le détail p.51-52.
- **Conseil n°3** : Utilisation de pictogrammes lors du travail d'albums (à l'école) : voir détail p.53.

Habilité visée : **ORGANISATION DU DISCOURS** :

- **Conseil n°1** : Utilisation de pictogrammes lors du travail d'albums (à l'école) : voir détail p.54.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE** :

- **Conseil n°1** : Atelier émotions (à l'école) : voir le détail p.53.
- **Conseil n°2** : Situation PACE (à l'école) : voir le détail p.54.
- **Conseil n°3** : Inciter à se mettre à la place de l'autre (à la maison) : voir le détail p.54.



Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE POUR LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS NON LITTERALES :**

<b>Conseil : TRAVAIL DES EXPRESSIONS FIGUREES</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
<p>S'interroger sur le langage, et sur le « sens caché » qu'il peut parfois revêtir.</p> <p>Apprendre à repérer le langage figuré, en tenant compte de l'ensemble du discours. Et tenter d'accéder au sens des expressions figurées</p>	<p>Travailler des expressions figurées courantes en groupe classe, en utilisant notamment le support du livre <u>La Maîtresse m'a dit...</u> d'Alain Lesaux (expressions figurées représentées au sens littéral par une illustration).</p>

**2.3.2.2.4. Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante**

- *Rencontre avec* : la mère de Mélanie
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non
- *Complétion de la grille de Bishop avec la mère* : non
- *Remarque* : Lors de l'entretien avec la mère, celle-ci nous indique ses nombreuses tentatives afin de mettre en place divers outils pouvant aider Mélanie sur les plans réceptifs et expressifs. Elle insiste alors sur le fait que les difficultés de comportement et de flexibilité de Mélanie ont empêché leur mise en place sur le long terme. La maman nous a donc fait part de son inquiétude quant à possibilité d'appliquer les conseils pragmatiques donnés de façon régulière. Cependant, elle semblait très motivée à l'idée de tenter de les mettre en place.

- *Rencontre avec* : l'enseignante
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non
- *Complétion de la grille de Bishop avec l'enseignante*: non

Lors de l'entretien avec l'enseignante, celle-ci nous a présenté une affiche OU-QUI-QUAND qu'elle avait déjà elle-même réalisée. Cet outil visait à travailler l'informativité du discours, dans le cadre du rappel de récit (lecture d'albums).

Nous lui avons donc proposé de continuer de l'utiliser de cette manière, mais d'y recourir également lorsque le discours spontané de Mélanie manquait d'informativité.

L'enseignante nous a également fait part des problèmes de comportement de M, et de ses difficultés de flexibilité.

#### **2.3.2.2.5. Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage**

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (mère)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	22
B – Syntaxe	28
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>23</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>24</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>21</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>19</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b><u>28</u></b>
H – Relations sociales	28
I – Centres d'intérêts	30
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>115</b>

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (enseignante)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	26
B – Syntaxe	29
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>25</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>28</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>26</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>21</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b><u>22</u></b>
H – Relations sociales	23
I – Centres d'intérêts	28
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>122</b>

#### **2.3.2.2.6. Finalisation des fiches-conseils.**

Les résultats de la grille de Bishop remplie par la mère et l'enseignante confirment l'intérêt de conseils donnés dans les domaines de la cohérence, de l'utilisation du contexte conversationnel, et du rapport conversationnel.

---

A l'école, le conseil « OU QUI QUAND » a été modifié : utiliser l'affiche en soutien du discours spontané également.

### **2.3.2.3. Présentation du cas de Théo**

#### **2.3.2.3.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques**

Anamnèse : Théo, garçon de 10 ans 10 mois en septembre 2014. Il est scolarisé en CLIS TCL (Troubles Complexes du Langage) depuis septembre 2012. Il a effectué sa scolarité antérieure en milieu ordinaire jusqu'à la fin de son année de CE1. Il bénéficiait de la présence d'une AVS à mi-temps en CE1. Théo vit avec ses parents et est l'aîné d'une fratrie de 3 enfants. Avant son entrée en CLIS, il était suivi par une orthophoniste en cabinet libéral.

Diagnostic : le diagnostic de « dysphasie de développement mixte » a été posé par l'Hôpital St Vincent de Paul de Lille en 2009. La morphosyntaxe est atteinte de façon prédominante, sur les versants expressifs et réceptifs. La phonologie est également perturbée ainsi que le lexique en réception.

Troubles associés : dysgraphie.

Suivis actuels : Théo est pris en charge dans le cadre d'un SESSAD depuis mai 2012. Depuis son arrivée, il a bénéficié de plusieurs suivis : psychologue, ergothérapeute, psychomotricité. Le suivi orthophonique est réalisé à raison de 2 séances par semaine. Cette année, Théo participe également à une prise en charge de groupe (atelier écriture) encadré par une orthophoniste et une psychologue.

Pragmatique :

- Moyens d'évaluation : observations cliniques lors du bilan et pendant les séances.
- Typologie des difficultés : il est difficile pour Théo de répondre de façon adaptée aux questions lors d'une activité dirigée. Lors d'une conversation, il change de sujet sans prévenir et passe du coq à l'âne. Il a des centres d'intérêts privilégiés (les trains, le football). Théo ne maîtrise pas les règles de politesse (il faut lui expliquer ce qui se fait et ce qui ne se fait pas) et n'accède pas à l'humour.

#### **2.3.2.3.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003), remplie par l'orthophoniste**

La grille a été remplie par l'orthophoniste qui suit Théo depuis son entrée en CLIS (septembre 2012).

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (orthophoniste)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	21

B – Syntaxe	27
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>26</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b>23</b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>20</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b>24</b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>29</b>
H – Relations sociales	20
I – Centres d'intérêts	26
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>122</b>

(Rappel de méthode de calcul des scores p.47)

Le score du composant pragmatique est calculé en additionnant les scores obtenus aux domaines C, D, E, F et G (domaines en gras dans les tableaux)

#### **Items posant des difficultés:**

Cohérence : Items : 26 (-2), 27 (-2), 28 (-2), 29 (-2)

Utilisation du contexte conversationnel : Items : 41 (0), 44 (-2)

Rapport conversationnel : 48 (-2), 49 (-2)

Nous avons donc ciblé nos conseils sur les domaines suivants : cohérence, utilisation du contexte conversationnel et rapport conversationnel qui se traduisent par des difficultés : d'informativité, d'organisation du discours, de prise en compte de l'autre (de son statut, de ses connaissances, de ses émotions) et de la situation.

#### **2.3.2.3.3. Création des conseils provisoires.**

*Pour consulter les fiches-conseils (détaillées et résumées), voir annexes A36 à A39.*

Les conseils provisoires qui ont été proposés sont les suivants :

Habilité visée : **INFORMATIVITE** :

- **Conseil n°1** : Agenda. Voir détail p.56-57.
- **Conseil n°2** : Où – qui – quand (à l'école et à la maison). Voir détail p.51-52.

Habilité visée : **ORGANISATION DU DISCOURS** :

- **Conseil n°1** : Insister sur les éléments temporels du discours (à la maison et à l'école). Voir détail p.53.
- **Conseil n°2** : Agenda (à la maison et à l'école). Voir détail p.59.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE :**

<b>Conseil n°1 : Travail sur les émotions</b>	
<b>- Objectif</b>	<b>- Moyen (à l'école)</b>
Améliorer la compréhension des émotions de l'autre et la verbalisation de ses propres émotions. Le but est aussi que Théo réussisse à faire le lien entre une situation et l'émotion qu'elle suscite et ainsi pouvoir réagir de façon adaptée.	- Avec le groupe classe, mimer une histoire étudiée pour ressentir les émotions du personnage quand l'enfant est acteur et reconnaître celles des autres quand il est spectateur. - l'enseignante est incitée à verbaliser le plus possible ses émotions et à en indiquer la cause.

- **Conseil n°2 :** Inciter à se mettre à la place de l'autre (à la maison) : voir détail p.54. (Qui est-ce ?, devinettes ; inventer une histoire ensemble, de manière cohérente et en maintenant le thème).

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE LA SITUATION :**

<b>Conseil : Travail de l'implicite</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison)</b>
Favoriser l'accès à l'humour.	Proposer à Théo des lectures faisant appel au second degré, comme les blagues ou les bandes dessinées humoristiques.

#### **2.3.2.3.4. Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante**

- *Rencontre avec* : l'enseignante.
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non.
- *Remplissage de la grille de Bishop avec l'enseignante* : oui

L'enseignante a confirmé les difficultés de Théo à être informatif et à exprimer ses émotions de façon adaptée et à comprendre celles des autres. Les difficultés à se repérer dans le temps et à organiser son discours de façon chronologique ont été approuvées également mais comme étant moins importantes.

Nous avons beaucoup abordé la question des émotions. L'enseignante nous a proposé de travailler les émotions au travers de l'atelier théâtre qui allait être mis en place prochainement. Nous avons réfléchi ensemble au contenu de cet atelier.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE**

- **Conseil n°3** : Atelier émotions : voir détails p.53.

Concernant la difficulté à prendre en compte l'autre et la situation, l'enseignante nous a expliqué qu'elle avait déjà essayé d'inciter Théo à se mettre à la place de l'autre dans des situations de conflits avec les autres élèves, mais sans succès. Elle a évoqué le manque de flexibilité mentale de Théo. Nous avons donc décidé de concentrer les conseils sur les autres domaines.

Concernant l'amélioration de l'informativité, nous avons réfléchi avec l'enseignante à la mise en place d'un atelier de discussion.

Habilité visée : **INFORMATIVITE**

<b>Conseil n°3 : ATELIER QUOI DE NEUF ?</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à l'école)</b>
Aider Théo à se faire comprendre dans le cadre d'une discussion de groupe.	En début de semaine, un temps d'échange entre les élèves est proposé. Chacun raconte son week end ou une information qu'il a envie de partager avec les autres. L'affiche OU-QUI-QUAND peut être réutilisée à cette occasion pour insister sur les éléments importants à préciser pour être informatif.

Quant à l'organisation temporelle du discours, le conseil « d'insister sur l'emploi des marqueurs temporels » dans le discours spontané a été retenu. Cependant, il n'a pas été jugé prioritaire par l'enseignante.

- *Rencontre avec* : la mère de Théo.
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : oui
- *Remplissage de la grille de Bishop avec la mère* : oui

De façon générale, les réponses à la grille de Bishop données nous ont parues assez éloignées de ce que l'orthophoniste avait pu répondre. Par exemple, à l'item 48 : « il ne semble pas décoder facilement les expressions faciales ou le ton de la voix » l'orthophoniste a répondu : « S'APPLIQUE TOUT A FAIT » alors que la mère

de Théo a répondu : « NE S'APPLIQUE PAS ». Le même constat a été fait pour l'item 41 : « il peut comprendre l'humour » pour lequel l'orthophoniste a répondu : « NE S'APPLIQUE PAS » alors que la mère a répondu : « S'APPLIQUE TOUT A FAIT ». Il n'a donc pas été évident d'introduire les conseils et leur nécessité étant donné que la mère de Théo ne percevait pas ses difficultés.

Nous avons tout de même proposé les conseils auxquels nous avons pensé concernant l'informativité et la temporalité car pour ces aspects, les résultats de la mère de Théo concordaient avec ceux de l'orthophoniste. A la majorité des conseils proposés, le mère de Théo nous a précisé qu'elle les proposait déjà. Nous avons ressenti un certain malaise, cette mère ayant une attitude plutôt défensive, et affirmant que la communication se passait bien à la maison.

Un des conseils proposés lors de l'entretien a cependant retenu son attention : celui de la mise en place d'un agenda. Nous avons pensé qu'en plus d'améliorer l'informativité et l'organisation temporelle du discours, l'agenda serait un moyen d'inciter Théo à prendre la parole sur des sujets variés.

#### **2.3.2.3.5. Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage**

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (mère)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	25
B – Syntaxe	27
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>27</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>29</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>24</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>27</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b><u>32</u></b>
H – Relations sociales	33
I – Centres d'intérêts	29
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>139</b>

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (enseignante)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	26
B – Syntaxe	28
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>24</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>25</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>22</b>

<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>20</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b><u>27</u></b>
H – Relations sociales	22
I – Centres d'intérêts	29
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>118</b>

### **2.3.2.3.6. Finalisation des fiches-conseils.**

Comme nous l'avons constaté pendant l'entretien, les résultats donnés par la mère de Théo à la grille de Bishop étaient assez différents de ceux proposés par l'orthophoniste et l'enseignante. La mère de Théo n'ayant pas décelé de difficultés pragmatiques majeures chez son enfant, nous avons décidé de ne pas lui proposer de fiche-conseils car ils risquaient d'être dénués de sens pour elle et de ne pas être investis. Nous lui avons cependant proposé de la recontacter ultérieurement, pour évoquer les résultats obtenus en classe après la mise en place des conseils par l'enseignante.

Les résultats à la grille de Bishop entre orthophoniste et enseignante se sont révélés assez proches. Nous avons donc conservé les conseils provisoires, et ceux abordés avec l'enseignante pendant l'entretien. Nous avons cependant décidé de mettre de côté la mise en place de l'agenda avec l'enseignante, celle-ci nous ayant indiqué qu'elle préférerait se concentrer sur les autres conseils qu'elle jugeait plus importants.

Lors d'une entrevue suivante, nous avons proposé à l'enseignante le conseil suivant pour améliorer l'informativité et l'organisation temporelle du discours.

Habiletés visées : **INFORMATIVITE ET ORGANISATION TEMPORELLE DU DISCOURS** :

- **Conseil** : Utilisation de pictogrammes lors de la lecture et de la restitution de textes (voir détails p.52).

### **2.3.2.4. Présentation du cas de Fanny**

#### **2.3.2.4.1. Synthèse des données anamnestiques et diagnostiques**

Anamnèse : Fanny, est une jeune fille de 13 ans et 9 mois en septembre 2014, scolarisée en 5ème. Elle bénéficie du dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) depuis la 6ème. Sa scolarité antérieure s'est déroulée en milieu ordinaire (un maintien en CE1). Fanny vit avec sa mère et ses sœurs. Elle est la deuxième d'une fratrie de 3 filles. Elle vit dans un environnement bilingue, sa mère étant



---

d'origine espagnole. Celle-ci s'adresse cependant à Fanny en majorité en français. Aucun antécédent médical n'est relevé.

Diagnostic : le diagnostic de « dysphasie réceptive » a été posé par l'Hôpital St Vincent de Paul en 2011. Elle se caractérise par une atteinte prédominante de la morphosyntaxe sur les versants réceptifs et expressifs. Le lexique et la phonologie sont aussi atteints, en compréhension et en expression.

Troubles associés : TDAH (Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité).

Suivis actuels : Fanny est prise en charge dans le cadre d'un SESSAD depuis août 2014. Elle bénéficie de 2 séances d'orthophonie par semaine, ainsi que d'une séance de psychomotricité. Elle est également suivie par un psychologue. En classe, elle est aidée par une AVSco (Auxiliaire de Vie Scolaire Collective). Dans le cadre de l'ULIS, elle bénéficie de séances de soutien avec d'autres élèves du dispositif à raison de 2 séances par semaine. Elles sont animées par la coordinatrice ULIS (enseignante).

Pragmatique :

- Moyens d'évaluation : observations cliniques lors du bilan et pendant les séances.
- Typologie des difficultés : l'orthophoniste relève un manque d'informativité lors d'une épreuve de récit d'un texte entendu. Elle a des difficultés à respecter les règles conversationnelles, notamment les salutations. Le débit de parole est très rapide et laisse peu d'occasion à l'interlocuteur pour prendre la parole.

#### **2.3.2.4.2. Résultats à la grille de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) remplie par l'orthophoniste.**

La grille de Bishop a été remplie par l'équipe pluridisciplinaire du SESSAD. Fanny est suivie par les professionnels depuis la rentrée de septembre 2014, donc depuis quelques mois lors de la complétion de la grille.

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (équipe pluridisciplinaire)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	30
B – Syntaxe	31
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b><u>21</u></b>
<b>D – Cohérence</b>	<b><u>31</u></b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b><u>22</u></b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b><u>22</u></b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>30</b>

H – Relations sociales	30
I – Centres d'intérêts	30
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>126</b>

(Rappel de méthode de calcul des scores p.47)

Le score du composant pragmatique est calculé en additionnant les scores obtenus aux domaines C, D, E, F et G (domaines en gras dans les tableaux)

**Items posant des difficultés:**

Initiation : Items :16 (-2), 17 (-2), 18 (-2), 20 (-2)

Cohérence : Item 27 (-2)

Langage stéréotypé : Items 32 (-2), 33 (-2)

Utilisation du contexte conversationnel : Items : 39(-2), 43(-2), 44(-2), 45(-2).

Nous avons donc décidé de cibler nos conseils sur les domaines suivants : initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel qui se traduisent par des difficultés : de gestion de la conversation (initiation, débit de parole, choix du thème), d'informativité, d'organisation du discours, de prise en compte de l'autre et de la situation.

**2.3.2.4.3. Création des conseils provisoires.**

*Pour consulter les fiches-conseils (détaillées et résumées), voir annexes A40 à A42.*

Les conseils provisoires proposés sont les suivants :

Habilité visée : **INITIATION DU DISCOURS** :

- **Conseil n°1** : Agenda (à la maison, à l'école, avec l'orthophoniste) : l'agenda, proposé sous forme de cahier de vie, a pour objectif premier d'aider Fanny à initier des conversations sur des sujets variés, qui sont différents de son thème favori.

Habilité visée : **INFORMATIVITE** :

- **Conseil n°1** : Agenda (à la maison, à l'école, avec l'orthophoniste). Voir détail p.56-57.

- **Conseil n°2** : Où – qui – quand (à la maison). Voir détail p.51-52.

- **Conseil n°3** : Utilisation de pictogrammes lors du travail sur un texte (à l'école). Voir détail p.53.

---

Habilité visée : **ORGANISATION DU DISCOURS** :

- **Conseil n°1** : Insister sur les éléments temporels du discours (à la maison). Voir détail p.53.
- **Conseil n°2** : AGENDA (à la maison, à l'école, avec l'orthophoniste). Voir détail p.59.
- **Conseil n°3** : Utilisation de pictogrammes lors du travail sur un texte (à l'école). Voir détail p.54.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE** :

- **Conseil** : Inciter à se mettre à la place de l'autre (à la maison). Voir détail p.54.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE** :

<b>Conseil</b> : Analyse du contexte	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison)</b>
Prendre en compte les éléments du contexte pour adapter sa façon de parler, le sujet de conversation abordé, et son comportement, à la situation.	Rappeler à Fanny que lorsque deux personnes se parlent, elles s'adaptent l'une à l'autre en fonction : de la personne, du lieu, du sujet de la conversation. Ne pas hésiter à utiliser des exemples de situations du quotidien pour que Fanny puisse mieux comprendre de quoi il s'agit.

#### **2.3.2.4.4. Entretiens et présentation des conseils provisoires à la mère et l'enseignante.**

- *Rencontre avec* : la coordinatrice ULIS
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : non
- *Complétion de la grille de Bishop avec la coordinatrice ULIS* : oui

Nous avons rencontré la coordinatrice ULIS. C'est une enseignante qui réalise les séances de soutien avec Fanny. Elle nous a indiqué qu'il lui serait difficile de mettre en place un travail en rapport avec la pragmatique lors de ces heures de soutien.

Nous avons tout de même abordé ce qui posait difficulté à Fanny en conversation. La coordinatrice a insisté sur les difficultés que Fanny pouvait rencontrer pour adapter son discours en fonction du statut de son interlocuteur. Nous avons alors réfléchi à la mise en place d'un support d'aide à l'adaptation du discours.

---

L'enseignante nous a expliqué qu'elle avait l'habitude d'utiliser les « cartes mentales » comme support de mémorisation d'une leçon. Une « carte mentale », appelée aussi « carte heuristique » est un support visuel d'apprentissage. C'est une représentation schématisée du cours. Ce schéma s'organise autour d'un mot-clé central à partir duquel se construit une arborescence avec des sous-catégories.

Comme c'est un matériel connu de Fanny, nous avons proposé à l'enseignante de réfléchir ensemble à une carte mentale abordant la prise en compte du statut de la personne lors de l'échange. Elle a proposé d'en réaliser une qui distinguerait, d'un côté la façon de se comporter avec quelqu'un de familier, et de l'autre avec quelqu'un de non familier.

- *Rencontre avec* : la mère de Fanny
- *Présence de l'orthophoniste lors de l'entretien* : oui.
- *Complétion de la grille de Bishop avec la mère* : oui

Lors de cet entretien, la mère nous a confirmé avoir des difficultés de communication avec Fanny. Elle a expliqué qu'il est difficile de la comprendre lorsqu'elle raconte quelque chose qui lui est arrivé, notamment quand elle décrit une situation de conflit qu'elle a vécue. Elle se focalise sur l'élément qui l'a dérangée sans expliquer au préalable le contexte (les personnes présentes, le lieu...).

De même, elle a évoqué le manque de flexibilité de Fanny. Elle peut rester fixée sur un événement pendant un moment sans arriver à passer à autre chose, et en reparler plusieurs fois dans la journée.

Elle a également expliqué que Fanny pouvait avoir un comportement difficile, une attitude d'opposition. Nous avons évoqué le fait que ce comportement pouvait recouvrir des difficultés pragmatiques, mais que son attitude opposante était certainement aussi en lien avec la problématique de l'adolescence.

La mère de Fanny nous a également parlé du fait que sa fille pouvait se sentir frustrée de ne pas être comprise. Nous lui avons donc proposé d'insister sur la notion de responsabilité partagée lors d'une incompréhension entre deux personnes. A ce sujet, nous avons proposé à la mère de Fanny le conseil « où – qui – quand ».

Nous avons proposé à la mère de Fanny le conseil suivant pour aider Fanny à prendre en compte l'autre et la situation.

Habilité visée : **PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE ET DE LA SITUATION.**

<b>Conseil : AMELIORER LES CONDITIONS DE COMMUNICATION</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Moyen (à la maison)</b>
Proposer des conditions privilégiées de communication et faciliter les réparations en cas d'incompréhension. Le but est que Fanny puisse être plus attentive à l'autre, à sa disponibilité avant de prendre la parole.	- Quand Fanny souhaite discuter et que le moment n'est pas approprié, reporter la discussion à un autre moment, en expliquant les raisons de son indisponibilité. - En cas d'incompréhension, ne pas demander à Fanny de répéter l'intégralité de ce qu'elle vient de dire, mais de sélectionner le segment de phrase à répéter.

**2.3.2.4.5. Résultats des grilles de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003) complétées par l'entourage.**

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (mère)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	27
B – Syntaxe	29
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>18</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b>28</b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>23</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b>26</b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>31</b>
H – Relations sociales	24
I – Centres d'intérêts	32
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>126</b>

<b>RESULTATS OBTENUS A LA CCC DE BISHOP (enseignante)</b>	
A – Intelligibilité et fluence	25
B – Syntaxe	30
<b>C – Initiation de la conversation</b>	<b>20</b>
<b>D – Cohérence</b>	<b>26</b>
<b>E – Langage stéréotypé</b>	<b>20</b>
<b>F – Utilisation du contexte conversationnel</b>	<b>21</b>
<b>G – Rapport conversationnel</b>	<b>26</b>
H – Relations sociales	30

---

I – Centres d'intérêts	28
<i>Score du composant pragmatique</i>	<b>113</b>

#### **2.3.2.4.6. Finalisation des fiches conseils.**

Les résultats à la grille de Bishop remplie par la mère de Fanny se sont révélés assez concordants avec ceux de l'équipe pluridisciplinaire. Nous avons donc décidé de conserver les conseils provisoires proposés tout en les améliorant avec ce que la mère avait pu apporter. Cependant, la difficulté à organiser son discours en respectant la chronologie des événements n'ayant pas été considéré par la mère de Fanny comme représentant une difficulté majeure, les conseils dans ce domaine n'ont pas été présentés comme étant la priorité.

On observe que les difficultés pragmatiques de Fanny sont jugées comme étant beaucoup plus importantes par la coordinatrice ULIS. Du fait de ses faibles possibilités de mise en place des conseils, nous avons décidé de ne pas proposer de fiche-conseils. Cependant, l'idée de la carte mentale nous ayant parue pertinente, nous avons convenu d'un rendez-vous téléphonique ultérieur pour réfléchir à la mise en place de la carte mentale avec Fanny.

---

# Résultats

---

# 1. Résultats obtenus auprès de la population d'illustration.

## 1.1. Démarche d'obtention des résultats.

Tout au long de notre travail, nous avons souhaité nous inscrire dans une démarche écologique et transdisciplinaire. Dans cet objectif, nous avons régulièrement sollicité les familles et enseignants afin d'échanger à propos des conseils diffusés. Ces échanges ont débuté un mois et demi après la diffusion des conseils, et se sont renouvelés toutes les 3 semaines environ.

Les objectifs étaient :

### - **D'obtenir un retour concernant :**

- *La mise en place des conseils* : Etait-ce réalisable ? L'entourage était-il confronté à certaines difficultés ? (ex : refus du conseil par l'enfant, en raison de troubles du comportement ; manque de temps...).
- *L'utilité des conseils* : L'entourage percevait-il un effet positif du conseil ? Pouvait-il observer une amélioration de la communication au quotidien ?
- *D'observations éventuelles* qu'aurait pu faire l'entourage (ex : repérage d'autres difficultés relevant de la pragmatique...).

### - **D'échanger sur ces éléments, en proposant :**

- *De réfléchir ensemble* sur une manière plus adaptée et plus efficace de mettre en place le conseil.
- *De nouveaux conseils*, lorsque l'entourage repère d'autres difficultés lui posant question.

Au fur et à mesure de ces échanges, les conseils proposés sont ainsi devenus de plus en plus adaptés et personnalisés à l'entourage et à l'enfant ciblés.

Du fait de la méthodologie de notre démarche, les retours que nous avons pu obtenir reposent sur des observations qualitatives réalisées par l'entourage des enfants. Ils ont été recueillis lors d'entretiens avec l'entourage (téléphonique ou présentiel).



---

## **1.2. Résultats de Louis: Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions.**

### **1.2.1. Famille :**

Suite au premier entretien avec la mère de Louis, nous n'avons plus jamais réussi à la joindre, malgré de nombreuses tentatives (de notre part, et de celle de l'orthophoniste de Louis). Nous n'avons donc pas pu obtenir de retour direct de sa part. Cependant, l'agenda a été mis en place.

### **1.2.2. Ecole :**

#### ***AGENDA / INSISTANCE SUR LES NOTIONS TEMPORELLES DU DISCOURS :***

D'après l'enseignante, ces conseils ont permis à Louis de mieux se repérer dans le temps, et de mieux comprendre les notions temporelles dans le discours. Il a pu commencer à maîtriser de nouveaux outils temporels (agenda – calendrier – frise), différents de ceux habituellement utilisés en classe.

N'ayant jamais observé de difficultés d'organisation temporelle du discours spontané, l'enseignante n'a pas pu observer d'évolution sur ce point.

#### ***AFFICHE OU-QUI-QUAND :***

L'enseignante de Louis a affirmé que le recours régulier à l'affiche lors du récit d'histoire permettait à Louis de mieux s'en souvenir (certainement grâce à une meilleure compréhension des éléments importants), et par la suite de mieux la restituer.

#### ***PICTOGRAMMES :***

L'enseignante de Louis est parvenue à mettre en place le conseil, que ce soit en recourant aux pictogrammes, ou à de petits dessins réalisés à la craie sur le tableau. Elle a déclaré qu'ils avaient été d'une très grande utilité. Selon elle, ils ont permis d'améliorer la compréhension du récit, d'inciter à faire des liens entre les événements, et d'aider à structurer le discours de Louis

#### ***ATELIER EMOTIONS :***

L'enseignante nous a informé que l'atelier-émotions avait bien fonctionné. La classe a pu échanger au sujet des 4 émotions de base (joie – tristesse – colère – peur) et Louis s'est particulièrement investi dans la réalisation des photos.

Cette activité a par la suite débouché sur un travail de graduation des émotions, car cela posait des difficultés à Louis (cours et création d'une nouvelle affiche).

---

Après quelques semaines, Louis est spontanément venu montrer le visage correspondant à l'émotion qu'il ressentait, mais qu'il ne parvenait pas à exprimer.

**SITUATIONS PACE :**

L'enseignante est parvenue à combiner situations PACE et objectifs du programme scolaire, en proposant ces situations pour le travail de la géométrie (travail de la connaissance des figures géométriques (triangle – carré – rond) et des notions spatiales, en parallèle des habiletés pragmatiques).

Ce conseil ayant été mis en place tardivement, l'enseignante a affirmé ne pas avoir le recul nécessaire pour juger de son efficacité. Mais confiante en son intérêt, elle continue de proposer des situations PACE aux deux élèves de sa classe.

### **1.3. Résultats de Mélanie : Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions.**

#### **1.3.1. Famille :**

**AGENDA :**

L'agenda a été mis en place, mais Mélanie n'a pas accepté que sa mère le remplisse avec elle (intervention écrite ou orale).

L'utilité de l'agenda sur le plan de l'informativité, de l'organisation et de l'initiation du discours n'a donc pas pu être observée.

**BATON DE PAROLE :**

Après la diffusion des conseils, la mère de Mélanie nous a informé que la pédopsychiatre qui suivait sa fille lui avait conseillé de mettre en place un bâton de parole à la maison. L'objectif était de parvenir à limiter le débit de parole de Mélanie, et de pouvoir stopper son discours en réduisant la frustration engendrée (évitement de crises de colère). Ce conseil nous a paru particulièrement pertinent, et nous avons donc encouragé la mère à le suivre.

**OU-QUI-QUAND :**

La mise en place de ce conseil a été difficile en raison du flux de parole constant de Mélanie. En effet, les parents et la sœur de Mélanie ne parvenait pas à l'arrêter pour lui demander les informations manquantes (lieu – moment – personne). Face à cela, nous avons proposé à la famille de s'aider du bâton de parole, ce qui a permis une mise en place plus efficace du conseil. Cependant, donner ces informations de base reste difficile pour Mélanie en spontané.

---

### ***INCITER A PRENDRE EN COMPTE L'AUTRE ET LA SITUATION :***

La mère de Mélanie a joué au « Qui est-ce ? » et à des variantes du « Devine-tête » avec sa fille. Elle nous a affirmé que cela lui avait permis de se rendre compte des compétences que ces jeux demandaient, et donc de leur intérêt.

Elle a constaté qu'au fur et à mesure des parties, Mélanie posait de plus en plus de questions pertinentes, en prenant mieux en compte ce qui avait déjà été dit. Toutefois, cela restait variable d'un jour à l'autre. La mère nous a aussi affirmé qu'appliquer ce conseil lui avait permis de reprendre du plaisir à jouer avec sa fille, et d'améliorer leur relation sur certains points.

#### **1.3.2. Ecole :**

### ***AGENDA, PICTOGRAMMES ET SITUATIONS PACE :***

L'enseignante n'a pas eu assez de temps pour mettre en place ces conseils, mais les juge intéressants à appliquer par la suite. Elle ne souhaite pas utiliser l'agenda avec Mélanie pour ne pas qu'elle se sente différente des autres élèves.

### ***OU-QUI-QUAND :***

L'enseignante a préféré demander régulièrement les informations manquantes dans le discours spontané de Mélanie, plutôt que de l'inciter à se référer à l'affiche déjà réalisée pour le récit. Cela a très bien fonctionné, puisque désormais, Mélanie parvient à intégrer spontanément ces informations à son discours selon l'enseignante.

### ***EXPRESSIONS FIGUREES :***

L'enseignante, en travaillant à deux reprises sur 3 expressions ciblées, a observé que Mélanie était parvenue à comprendre que le langage pouvait parfois revêtir « un sens caché ». Ainsi, alors qu'elle prenait chaque expression au pied de la lettre au départ, elle a su lors de la deuxième séance : soit donner une explication du sens figuré (à la mesure de ses capacités d'expression), soit affirmer qu'il y avait « un sens caché », même si elle ne savait pas expliquer lequel.

L'enseignante compte reprendre ce travail sur d'autres expressions à l'avenir.

### ***ATELIER EMOTIONS :***

Le travail des mimiques et de l'intonation en fonction des émotions a été fait en préparation d'une activité théâtre. L'enseignante a remarqué que Mélanie était capable de produire correctement une mimique ou une intonation (réalisation de photos), mais que cela devenait plus compliqué lorsqu'il fallait les associer à la lecture d'un texte, et à l'écoute des autres.

---

Elle a également remarqué qu'identifier et expliquer une émotion est plus facile pour Mélanie lorsque celle-ci lui est très familière. Ainsi, la joie est plus aisée à identifier ou à expliquer que la peur par exemple. L'enseignante compte travailler sur ce point en s'appuyant sur des images que Mélanie devrait expliquer (identifier l'émotion du personnage, et l'expliquer en fonction de la situation). Pour l'instant, Mélanie reste dans le descriptif, et ne fait que très peu de liens entre l'émotion et sa cause.

#### **1.4. Résultats de Théo: Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions.**

##### **1.4.1. Famille :**

La mère de Théo nous a expliqué qu'elle avait mis en place le conseil avec l'agenda qu'il utilise à l'école. Théo a pu raconter à l'enseignante un événement à partir d'images collées dans son agenda et à l'aide d'un résumé écrit. Cependant, Théo a rapidement délaissé cet outil, ne souhaitant plus le remplir. La mère de Théo pense que son fils était gêné par l'aspect trop scolaire. Nous avons convenu qu'il serait plus judicieux de remplacer l'agenda par un « cahier de vie », support qui lui est familier puisqu'il en avait un en maternelle. Nous lui avons rappelé l'objectif principal, qui était celui d'améliorer l'informativité. Le but est donc d'inciter Théo à écrire le plus important, à savoir les informations sur le contexte : **OU-QUI-QUAND ?** chaque fois qu'il inscrit quelque chose dans son cahier de vie. Ce cahier pourra être emmené à l'école ou montré à la famille pour qu'il puisse avoir un appui pour raconter, tout en se centrant sur l'essentiel.

##### **1.4.2. Ecole :**

#### ***ATELIER EMOTIONS***

L'enseignante de Théo a évoqué les bénéfices de l'atelier émotions. Il est toujours difficile pour Théo de réagir de façon adaptée face aux émotions des autres. Cependant, elle a remarqué qu'il verbalisait et exprimait davantage ses émotions, de sorte qu'il est plus facile de comprendre ses réactions.

#### ***OU-QUI-QUAND ?***

- **L'affiche** : l'enseignante l'a présentée aux élèves le jour où elle l'a affichée dans la classe (cf A43). Elle l'a lue avec eux, et leur a expliqué qu'il fallait penser à regarder cette affiche à chaque fois que l'on veut raconter quelque chose, ou que l'on explique

---

ce qu'il s'est passé dans un texte vu en classe. Lorsqu'un texte est étudié, Théo pense à regarder l'affiche et à se poser les bonnes questions.

- **Les demandes de clarification dans le discours spontané** : l'enseignante a eu recours aux questions « où-qui-quand » lors de conversations spontanées avec Théo. Elle a observé qu'il prenait en compte ces questions. En effet, lorsqu'il raconte le même événement à une autre personne, il pense à compléter son énoncé d'après les remarques que l'enseignante lui a faites précédemment.

#### **« QUOI DE NEUF »**

Cet atelier n'a pu être mis en place que récemment et une seule fois pour faute de place dans le planing. Ce temps de regroupement a été l'occasion de réutiliser l'affiche OU-QUI-QUAND. L'enseignante a profité d'une intervention de Théo racontant son weekend pour solliciter la classe. Elle les a interrogés sur ce qu'il manquait dans ce qu'avait dit Théo pour qu'on le comprenne bien. L'affiche OU-QUI-QUAND a été réutilisée à cette occasion pour pointer les éléments importants à dire quand on raconte. Ensuite, chaque enfant a parlé de son weekend en se servant de l'affiche. L'enseignante a spécifié que ce temps avait été bénéfique pour Théo et les autres élèves.

#### **INSISTER SUR LES ELEMENTS TEMPORELS DU DISCOURS**

Avec du recul, l'enseignante s'est rendu compte que le fait d'organiser son discours de façon chronologique dans le temps n'était pas vraiment un souci pour Théo.

Il a réussi à restituer ce qu'il s'était passé dans le dernier chapitre d'un texte qu'ils avaient lu, et ce sans incohérence au niveau temporel. Cependant, même si les éléments ont été restitués dans l'ordre, ce n'est pas pour autant que Théo pense à être précis dans l'emploi des mots relatifs au temps et à la succession des événements. C'est pourquoi, nous avons proposé à l'enseignante de reformuler ce que Théo dit en enrichissant la phrase avec des mots se rapportant au temps.

Même si ce que Théo a dit était correct, cela permet de donner un modèle de structuration de phrases qu'il pourra s'approprier et réutiliser dans le discours spontané.

#### **PICTOGRAMMES :**

En référence à ce qui a été expliqué précédemment, le conseil d'utilisation des pictogrammes pour appuyer l'organisation temporelle du discours a été abandonné. Cependant, la banque de pictogrammes proposée initialement pour cette activité a

---

été utilisée lors de l'atelier émotion (création de fiche récapitulative avec l'émotion et le pictogramme correspondant).

## **1.5. Résultats de Fanny : Diffusion des fiches-conseils – retours et évolutions.**

### **1.5.1. Famille :**

Lors d'un entretien avec Fanny et sa mère, nous avons expliqué les conseils à Fanny en nous appuyant sur des exemples de situations qu'elle a vécues. Nous avons pensé que rendre ces conseils plus concrets permettrait d'obtenir un meilleur investissement de sa part. Nous lui avons spécifié que les conseils étaient proposés pour améliorer la communication, et donc qu'ils concernaient Fanny, mais aussi sa mère. Fanny s'est montrée plutôt réfractaire à la mise en place de ces conseils, jugeant que c'était trop compliqué pour elle.

Nous avons donc décidé avec la mère d'insister sur les conseils la concernant elle-même, soit les conseils suivants : les questions OU-QUI-QUAND?, la prise en compte de la situation et de l'autre et la gestion des conversations. Par exemple, nous avons proposé à la mère d'indiquer par une phrase ses changements de sujet, pour proposer un modèle à Fanny

Le but est que Fanny s'approprie les tournures de phrases utilisées par sa mère et les réutilise spontanément à long terme. Nous avons proposé à la mère de Fanny de nous recontacter plus tard pour voir si, avec du recul, Fanny avait réfléchi à l'intérêt de ces conseils. Voici ce que nous avons recueilli comme retours sur les conseils.

### ***INSISTER SUR LES ELEMENTS TEMPORELS DU DISCOURS***

La mère de Fanny n'a pas mis en place ce conseil, jugeant que ce n'était pas la difficulté majeure de Fanny. Elle a essayé de proposer à Fanny de raconter un film qu'elle avait vu, mais nous a expliqué qu'elle avait préféré ne pas réitérer la situation car la production de récit rend Fanny nerveuse.

### ***OU-QUI-QUAND ?***

La mère de Fanny a expliqué qu'elle posait régulièrement ces questions lors d'une incompréhension. Elle a indiqué que sa fille répond adéquatement à ces questions mais qu'elle ne pense pas encore à donner ces informations (où-qui-quand) de façon spontanée.

---

## **AGENDA**

Sa mise en place a été refusée par Fanny, celle-ci n'ayant pas envie de parler de ce qu'elle a fait avec quelqu'un d'extérieur (orthophoniste, enseignante).

### **PRENDRE EN COMPTE L'AUTRE**

Se mettre à la place de l'autre est un exercice qui reste difficile pour Fanny selon la mère. Elle ne prend pas de recul par rapport aux situations qu'elle rencontre. Il lui est difficile de se décentrer de ses ressentis pour considérer l'autre. Cependant, elle fait parfois preuve de compréhension de la situation. Par exemple, quand sa mère lui explique qu'elle n'est pas disponible pour l'écouter et qu'elle reporte la conversation à plus tard, Fanny réagit mieux et arrive à comprendre et à s'adapter. De son côté, la mère de Fanny avoue qu'elle essaie elle-même d'explicitier le plus possible ses propos pour que Fanny puisse interpréter de façon adéquate son discours. Ceci permet de diminuer les malentendus.

### **GESTION DES CONVERSATIONS**

La mère de Fanny prévient d'un changement de thème lors d'une conversation pour proposer un modèle à Fanny. De même, lorsque sa fille évoque une situation conflictuelle à l'école, elle lui explique l'élément qui a pu produire le malaise (prise en compte du statut de la personne, du lieu...). Cependant, ce sont des éléments difficiles à prendre en compte pour Fanny, qui reste opposante.

#### **1.5.2. Ecole :**

Nous avons réalisé plusieurs entretiens téléphoniques avec la coordinatrice ULIS au sujet de la mise en place de la carte mentale. Elle nous a parlé de la version qu'elle allait présenter à Fanny.

Elle a eu l'occasion de lui présenter cette carte suite à une situation conflictuelle qui venait de se produire. Elle a repris avec elle, les différents éléments de la carte en présentant d'un côté l'attitude à adopter quand on est face à une personne proche et celle à adopter dans les autres situations (points communs et différences). Ce moment a été l'occasion d'aborder avec Fanny la façon de s'adresser à l'autre. L'enseignante nous a expliqué que Fanny était très aidée par les supports visuels, et donc que la carte mentale était un bon support. Elle n'a pas encore eu l'occasion de l'utiliser beaucoup, mais elle y aura recours lorsque Fanny montrera un comportement inadapté lors de l'échange. L'enseignante pointera alors sur la carte l'élément qui pose problème (personne proche/non proche, posture, tour de parole...)

---

pour que Fanny en prenne conscience et qu'elle puisse tenter de s'adapter en fonction.

Le document présenté en annexe (cf A44) n'est que le brouillon de la carte mentale. Elle est en cours d'amélioration par l'enseignante. Elle va l'enrichir en ajoutant des exemples de situations concrètes proposées par Fanny et en insérant des couleurs et des pictogrammes pour rendre la carte plus attrayante et plus fonctionnelle.

## **2. Validation des hypothèses.**

### **2.1. Validation de la première hypothèse.**

Hypothèse 1 : il existe, parmi les orthophonistes, un besoin d'outil proposant une aide à l'accompagnement de l'entourage d'enfants présentant des difficultés pragmatiques associées à un TSLO.

Nous avons pu valider cette première hypothèse grâce aux résultats obtenus au questionnaire à destination des orthophonistes (cf A6 à A11). En effet, 100% des 43 orthophonistes interrogé(e)s estimaient qu'un outil d'aide à l'accompagnement de l'entourage serait utile pour les aider à prendre en charge les difficultés pragmatiques présentées par leurs patients avec TSLO.

### **2.2. Validation de la deuxième hypothèse.**

Hypothèse 2 : La création d'un document rappelant ce qu'est la pragmatique, et présentant les difficultés pragmatiques pouvant être rencontrées par les enfants / adolescents avec TSLO, est utile aux orthophonistes. Nous avons diffusé l'outil créé auprès de 19 orthophonistes.

16 d'entre eux (84%) nous ont affirmé qu'il leur avait été utile (cf A11). Les 3 autres professionnels (16%) ont expliqué que leur réponse négative était due à une bonne connaissance des troubles de la pragmatique (formation initiale et complémentaire).

Notre deuxième hypothèse a donc été validée parmi les orthophonistes interrogés.



---

## **2.3. Validation de la troisième hypothèse.**

Hypothèse 3 : La création et l'application de fiches-conseils à destination de l'entourage, se fondant sur les difficultés pragmatiques repérées au quotidien, permet une amélioration de la communication entre l'enfant et son entourage.

Tout au long de notre démarche, nous avons souhaité nous inscrire dans une perspective écologique d'échanges avec l'entourage de l'enfant.

Par le biais d'échanges réguliers avec les familles et les enseignants, nous avons obtenu des retours qualitatifs sur l'efficacité des conseils proposés.

Notre population de 4 enfants, réduite à 3 sujets, du fait de l'absence de retour de la part d'une famille (Louis), a constitué un obstacle à la réalisation d'un post test. En effet, nous avons estimé que la valeur de ce post test aurait été minime, du fait de notre population réduite, et du temps limité de diffusion des conseils.

### **2.3.1. Retours des parents.**

#### **2.3.1.1. Concernant la définition simplifiée.**

Les parents ont pu exprimer le fait que :

- La définition simplifiée proposée constitue une aide à la perception et à la compréhension des difficultés de leur enfant.
- La notion de pragmatique et la définition proposée restent tout de même complexes.

Suite à ces remarques, nous pourrions diffuser une version améliorée de la définition simplifiée au sein de l'outil destiné aux orthophonistes. De plus, le fait de proposer une version numérique aux orthophonistes leur permettrait d'apporter eux-mêmes d'éventuelles modifications.

#### **2.3.1.2. Concernant l'application des conseils.**

Des parents nous ont affirmé que :

- Ce projet leur a permis d'améliorer la perception des troubles de leur enfant. En effet, ils ont pu faire la part des choses entre sa façon d'être, et certaines manifestations de ses difficultés pragmatiques.

- 
- La mise en place des conseils, même si elle a pu être source de conflits, leur a donné l'occasion de réapprendre à jouer avec leur enfant, et d'améliorer leur relation avec lui.
  - Les conseils ont été une incitation à réfléchir sur leur façon de communiquer au quotidien, et sur ce que l'on peut mettre en place pour mieux se comprendre.

### **2.3.2. Retours des enseignants.**

#### **2.3.2.1. Concernant la définition simplifiée.**

Au sujet de la définition simplifiée, les enseignants ont pu nous faire les remarques suivantes :

- Intérêt de la définition pour resituer quelles pouvaient être les difficultés pragmatiques chez un enfant avec TSLO (consultation régulière de la définition).
- Intérêt de la définition, qui apporte des informations sur un domaine très peu abordé lors de la formation enseignante.
- Intérêt de la définition, malgré sa longueur, pour comprendre la pragmatique de manière simple et non rébarbative.
- Difficulté, malgré la définition, à faire la part des choses entre ce qui relève de la pragmatique, et ce qui relève des troubles du comportement.

#### **2.3.2.2. Concernant l'application des conseils.**

Observations des enseignants :

- L'application des conseils a permis de mieux comprendre la pragmatique, et l'impact que des difficultés pragmatiques peuvent avoir sur la communication au quotidien et les apprentissages.
- Mettre en place les conseils a permis de mieux connaître l'élève, et de mieux comprendre et envisager ses difficultés (ex : auparavant, Louis pouvait faire illusion, mais travailler les habiletés pragmatiques a permis à l'enseignante de se rendre véritablement compte de l'ampleur de ses difficultés de communication et d'adaptation). Cela a eu comme effet une amélioration de la communication entre l'enseignant et son élève.
- Certains conseils ont pu être intégrés dans le cadre des objectifs pédagogiques. Cela a donné lieu à une perception plus globale de l'enfant, en travaillant à la fois les apprentissages scolaires, et la communication de manière

---

générale. Les enseignants auraient ainsi souhaité pouvoir intégrer l'ensemble des conseils proposés dans leurs projets et objectifs scolaires.

– Echanger à propos des adaptations à mettre en place face aux difficultés pragmatiques, et aux difficultés de communication de manière générale, a permis une réflexion quant à l'amélioration des pratiques professionnelles enseignantes.

Du fait de l'absence de post test, la validation de notre dernière hypothèse s'avère partielle. En effet, elle repose sur des observations purement qualitatives, réalisées par l'entourage des enfants.

Toutefois, les retours obtenus de la part des familles et enseignants ont montré l'intérêt des conseils proposés, pour l'amélioration de la communication avec l'enfant. Ces conseils personnalisés et les échanges réguliers concernant leur mise en place, ont permis à l'entourage de se détacher des difficultés formelles de langage, pour se centrer sur la qualité de la communication avec l'enfant.

---

# Discussion

---

Conformément à l'objectif visé, l'utilisation de la trame d'aide à l'accompagnement de l'entourage proposée aux orthophonistes s'est inscrite dans une perspective écologique. En effet, le travail des habiletés pragmatiques s'est effectué en considérant:

- Les lieux de vie principaux de l'enfant : l'école et le domicile.
- Les principaux intervenants auprès de l'enfant : les parents et les enseignants.

La construction et l'application de conseils adaptés et personnalisés ont été possibles grâce à un véritable travail en partenariat avec l'entourage.

En ce qui concerne la validation des hypothèses, les résultats obtenus sont les suivants :

- La première hypothèse : « il existe un besoin d'outil, proposant une aide à l'accompagnement de l'entourage d'enfants présentant des difficultés pragmatiques associées à un TSLO » a été validée auprès de la population d'orthophonistes interrogés (cf A6 à A11).
- La seconde hypothèse : « la création d'un document rappelant ce qu'est la pragmatique, et présentant les difficultés pragmatiques pouvant être rencontrées par les enfants / adolescents avec TSLO, est utile aux orthophonistes » a été validée auprès de la population d'orthophonistes interrogés (cf A11).
- La troisième hypothèse : « La proposition, par l'orthophoniste, de conseils se fondant sur les difficultés pragmatiques repérées au quotidien, et l'application de ces conseils par la famille et les enseignants, permet une amélioration de la communication entre l'enfant et son entourage » n'a été validée que partiellement. En effet, aucun post test n'a été réalisé. La validation s'est effectuée à partir d'observations purement qualitatives, réalisées par l'entourage des enfants.

Les retours obtenus par l'entourage lors de la mise en place des conseils se sont avérés plutôt positifs : amélioration (variable) des habiletés pragmatiques visées, amélioration pour certains de la relation avec l'enfant ou de la perception de ses difficultés.

Les retours obtenus par l'entourage lors de la mise en place des conseils se sont avérés plutôt positifs : amélioration (variable) des habiletés pragmatiques

---

visées, amélioration pour certains de la relation avec l'enfant ou de la perception de ses difficultés.

Cependant, ces résultats sont à nuancer, au regard de certains manquements et difficultés rencontrées.

## **1. Critiques générales**

### **1.1. Limites de la méthodologie**

#### **1.1.1. L'utilisation de la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart, 2003)**

##### **1.1.1.1. Mode de passation**

Le protocole d'utilisation de la grille de Bishop prévoit une passation individuelle. Nous avons cependant fait le choix de proposer à l'entourage de remplir cette grille en présence de l'orthophoniste pour les raisons suivantes :

- Eviter que l'entourage ne réponde de façon inadéquate en raison d'une mauvaise interprétation de l'item. Nous avons ainsi préféré proposer une reformulation (sur demande de l'entourage), prenant le risque d'un biais par intervention du professionnel.
- Obtenir des réponses qui reflètent le mieux possible la réalité quotidienne du sujet. Ainsi, les conseils créés par la suite auront plus de chance d'être adaptés et efficaces. Dans cette perspective, nous avons proposé aux parents d'illustrer le plus souvent possible leurs réponses par des exemples de situations quotidiennes dans lesquelles apparaissent le comportement visé par l'item.

##### **1.1.1.2. Mode d'utilisation**

La population d'étalonnage de la CCC de Bishop concerne des enfants de 8 ans en moyenne. Or, les enfants pour lesquels nous avons fait remplir la grille avaient plus de 8 ans. Nous avons donc jugé que l'interprétation de ce score pouvait être faussée. Nous avons alors décidé de ne pas choisir les enfants de notre population sur le critère du score au « composant pragmatique », mais sur l'analyse des difficultés pragmatiques présentées par l'enfant, et sur la possibilité de proposer des conseils en lien avec ces difficultés.

Ainsi, nous n'avons pas utilisé la grille à des fins diagnostiques (troubles de la pragmatique), mais pour repérer des difficultés pragmatiques de façon clinique.

---

### **1.1.2. La définition simplifiée :**

La définition simplifiée que nous avons créée peut être proposée par l'orthophoniste à l'entourage, comme support d'explication de la pragmatique. Certains enseignants et parents nous ont affirmé que malgré cela, cette notion restait difficile à comprendre. Par la suite, la mise en place des conseils a permis à certains de mieux saisir ce qu'était la pragmatique, et dès lors d'accéder plus facilement à la définition.

L'orthophoniste pourra ainsi faire le choix de proposer ou non cette définition à l'entourage. Le format numérique lui permettra de modifier le document à son gré (ajouts, suppressions, personnalisation des exemples, simplification du vocabulaire et de la syntaxe...).

### **1.1.3. La notion de conseil**

Une fois notre outil mis à la disposition des professionnels, l'objectif est que les orthophonistes puissent suivre l'aide proposée pour l'accompagnement de l'entourage, en l'appliquant auprès d'enfants qu'ils connaissent, et dont ils connaissent l'entourage.

Dans le cadre de notre travail, adopter cette démarche s'est avéré complexe. En effet, nous avons suivi la trame auprès d'enfants, de familles et d'enseignants que nous n'avions jamais rencontrés auparavant.

Cela a rendu notre position difficile par rapport aux parents et aux enseignants : en effet, il s'agissait de leur proposer des conseils alors que nous ne connaissions pas l'enfant concerné. Les conseils n'étaient fondés que sur les données de la grille de Bishop remplie par l'orthophoniste, les données de bilans orthophoniques et les observations qualitatives données par l'orthophoniste à l'oral.

De plus, le fait même de proposer des conseils à appliquer en classe et à la maison est complexe, en raison du sentiment d'intrusion que cela peut générer. Certains membres de l'entourage peuvent se sentir jugés dans leur fonction parentale ou enseignante. La notion de confiance entre les partenaires est là encore primordiale.

Nous pensons donc que l'intérêt de notre outil sera d'autant plus important que l'orthophoniste connaîtra bien l'enfant, et sera en relation de confiance avec son entourage.

---

#### **1.1.4. Le contenu des conseils**

Lors de la construction des conseils, certaines questions se sont posées. Le nombre de conseils à proposer en était une. Nous avons fait le choix de proposer l'ensemble des conseils provisoires, en insistant sur ceux qui seraient vus comme prioritaires par l'orthophoniste, mais aussi et surtout comme les plus utiles et pertinents par l'entourage.

A posteriori, nous aurions pu procéder différemment : l'orthophoniste peut par exemple sélectionner un ou deux conseils prioritaires, et le/les proposer à l'entourage. Une fois ce(s) conseil(s) mis en place de manière efficace, le professionnel peut en proposer un nouveau si besoin. Cela permettrait peut-être un investissement plus important de la part de l'entourage, qui ne serait pas submergé par le nombre de conseils proposé.

Le contenu des conseils a également soulevé la question du rôle de l'entourage vis à vis de l'enfant/ adolescent. En effet, il s'agit d'éviter que le parent ou l'enseignant ne se place en tant que rééducateur. Il s'agit également de permettre à l'entourage de conserver la spontanéité de ses échanges avec l'enfant. L'orthophoniste devra anticiper ces éléments, et choisir de proposer ou non ses conseils en conséquence.

Du point de vue du contenu des conseils proposés aux enfants et adolescents de notre population, nous pouvons également nous poser la question du type de compétences travaillé. En effet, ces conseils ne font pas seulement appel aux habiletés pragmatiques de l'enfant, mais également à des compétences langagières, logiques, mnésiques... Toutefois, comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, les compétences pragmatiques sont en lien avec d'autres capacités, notamment discursives. Ainsi, travailler la pragmatique ne peut se faire de manière isolée, ce qui explique que nos conseils nécessitent le recours à de multiples compétences.

La question du degré de personnalisation des conseils proposés peut également être soulevée. En effet, puisque certains conseils sont communs à plusieurs enfants, est-ce vraiment personnalisé ? Face à cette interrogation, voici plusieurs arguments :



- 
- *Le même conseil peut être proposé pour plusieurs enfants car ceux-ci présentent la même difficulté. Mais l'application sera différente* : en fonction de l'entourage, et en fonction du niveau de l'enfant. Par exemple, pour Mélanie, le conseil « OU-QUI-QUAND » a été proposé car elle ne donnait pas toujours ces informations spontanément, alors qu'elle en était capable sur demande. Pour Louis, ce même conseil a été proposé, mais il a fallu que l'enseignante l'accompagne d'un travail sur ces 3 questions, et sur les notions temporelles et spatiales, qui n'était pas encore acquises.
  - *Le même conseil peut être proposé dans des objectifs différents.* Ainsi, l'AGENDA peut être proposé afin de renforcer l'informativité du discours, ou pour favoriser son initiation.

Plusieurs conseils, quant à eux, ne sont proposés qu'à certains enfants, alors que d'autres enfants présentent les mêmes difficultés :

- La proposition du conseil dépend de l'intérêt qu'il représente pour l'enfant, selon l'orthophoniste.

Ainsi, bien que Mélanie et Louis prennent tous les deux certaines choses au pied de la lettre, le TRAVAIL DES EXPRESSIONS FIGUREES n'a été proposé qu'à l'enseignante de Mélanie. En voici la raison : Louis a un accès à l'implicite et au figuré très réduit (ex : « Tu peux me dire ton âge ? » Réponse de Louis: « Ton âge »). Le travail des expressions figurées semblaient donc d'un niveau trop élevé pour lui, contrairement à Mélanie (qui prend moins de choses au sens premier). De plus, Louis étant plus jeune que Mélanie, travailler les expressions figurées avec lui semblait moins prioritaire.

## **1.2. Limites du recrutement.**

### **1.2.1. Définition des critères d'inclusion.**

Nous n'avons que deux critères d'inclusion pour la constitution de notre population : enfants et adolescents porteurs d'un trouble spécifique du langage oral, et présentant des difficultés pragmatiques secondaires.

– Diagnostic de TSLO posé. Les enfants de notre population ont reçu le diagnostic de « dysphasie ». Nous avons cependant choisi d'adopter le terme de « Trouble spécifique du Langage Oral » dans notre travail puisqu'il correspond à une terminologie plus actuelle.

- 
- Difficultés pragmatiques repérées par l'orthophoniste et/ou l'équipe pluridisciplinaire, sans être nécessairement définies par un outil standardisé et normalisé (test, questionnaire...).

Lorsque les fiches-conseils ont été proposées à l'entourage, certaines difficultés se sont posées quant à la possibilité d'investissement des conseils. En effet, certains troubles associés, tels que les troubles du comportement de Mélanie, peuvent rendre difficile la relation entre l'enfant et l'entourage, et par conséquent la mise en place de nouveaux modes d'échange, et de nouveaux outils avec l'enfant. L'orthophoniste devra ainsi prendre en considération les troubles associés de l'enfant (TDAH, troubles du comportements...) lors de la mise en place des conseils. Cela a été difficile pour nous puisque nous ne connaissions que très peu les enfants, leur personnalité et leurs comportements lorsque nous avons commencé ce projet.

Le degré d'investissement potentiel de l'entourage aurait également pu constituer un critère d'inclusion (même si sa mesure s'avère très subjective). En effet, nous avons été confrontées aux situations suivantes :

- Enseignant qui ne souhaite mettre en place que des conseils qui puissent entrer dans le programme scolaire, et être appliqués pour tous les élèves.
- Membre de l'entourage qui ne perçoit pas les difficultés observées par d'autres intervenants chez l'enfant.
- Absence de tout retour après la diffusion des conseils.

Ainsi, la demande de l'entourage (en fonction des difficultés qu'il perçoit chez l'enfant), et sa volonté à mettre en place d'éventuels conseils seront des éléments que l'orthophoniste devra prendre en compte.

Ne connaissant pas personnellement l'entourage des enfants, nous n'avons pas pu véritablement prendre en compte ces éléments. Cependant, certaines remarques des équipes pluridisciplinaires nous avaient incitées à nous préparer à des difficultés d'obtention de retours. Nous avons malgré tout décidé de proposer les conseils à chacun, même si pour certains, cela n'a pas débouché sur la diffusion de fiches-conseils. L'orthophoniste pourra quant à lui faire le choix de ne proposer des conseils qu'à l'enseignant, ou qu'au parent, si besoin.

---

## **2. Discussion des résultats**

### **2.1. Résultats de l'enquête**

Les résultats obtenus à l'enquête ont suggéré l'intérêt de notre démarche de création d'outil d'aide à l'accompagnement parental. Cependant, certaines critiques sont à émettre concernant la réalisation de cette enquête. Ces remarques concernent le contenu du questionnaire et la population de l'échantillon.

En recueillant les réponses, nous nous sommes aperçues de l'imprécision de certaines questions. Par exemple, nous avons eu des retours d'orthophonistes ayant rencontré des difficultés pour répondre à la question 6: « utilisez-vous des outils évaluant la pragmatique lors du bilan de langage oral ? ». Certains nous ont expliqué qu'ils évaluaient la pragmatique lors du bilan de langage oral, mais de façon qualitative, par l'observation du comportement de l'enfant sans utiliser de tests ou d'outils étalonnés. Une question plus générale aurait donc été plus adaptée: « Evaluer vous la pragmatique lors du bilan de langage oral ? », suivie de sous-questions concernant la manière d'évaluer la pragmatique (avec utilisation d'outils, sans utilisation d'outils).

Concernant l'échantillon d'orthophonistes ayant répondu, nous avons constaté que 70% ont obtenu leur diplôme entre 2005 et 2014, ce qui n'est pas nécessairement représentatif de la population des orthophonistes de France. Ceci est sûrement explicable par les méthodes de diffusion qui n'ont pas toujours respecté le hasard.

Ainsi, notre outil a été jugé intéressant pour la population concernée par l'étude, mais nous ne sommes pas en mesure de généraliser ce résultat à l'ensemble de la population des orthophonistes de France.

### **2.2. Résultats concernant le document créé à destination des orthophonistes**

Dans notre outil, nous avons créé un document rappelant aux orthophonistes ce que recouvre le terme de pragmatique, et présentant les difficultés pouvant être rencontrées par un enfant ou adolescent présentant un TSLO. Nous avons diffusé ce document à des orthophonistes, pour obtenir leur avis quant à l'utilité du document

---

en question. La question à laquelle ils devaient répondre était la suivante : « ce document vous a-t-il été utile ? »

Sur les 19 orthophonistes ayant donné leur avis, 16 ont répondu positivement à cette question. Ainsi, 84 % ont jugé le document que nous avons créé était utile. Les 3 orthophonistes ayant répondu négativement à la question ont précisé avoir reçu une bonne formation sur la pragmatique (initiale et/ou continue). Notre document ne leur ayant pas apporté de connaissances nouvelles, ils ne l'ont pas jugé utile.

Bien que les avis des orthophonistes concernant ce document aient été plutôt positifs, nous pouvons émettre des critiques. La population de diffusion aurait pu être élargie. Par manque de temps, nous n'avons pas pu obtenir davantage de réponses.

Nous avons également conscience du caractère perfectible de ce document. Des orthophonistes nous ont conseillé d'illustrer notre document d'exemples concrets, ou encore d'aborder l'évaluation de la pragmatique. Il pourrait être intéressant de l'améliorer, et de le proposer à une population d'orthophonistes plus importante.

### **2.3. Résultats de la mise en place des conseils.**

Les résultats obtenus par l'entourage lors de la mise en place des conseils ont été plutôt positifs : amélioration (variable) des habiletés pragmatiques visées, amélioration pour certains de la relation avec l'enfant ou de la perception de ses difficultés.

Cependant, certains conseils n'ont pas pu être investis, ou l'ont été partiellement. Ils n'ont donc pas donné de résultat:

- **Par manque de temps** : conseil mis de côté. *Remarque : une des enseignantes est parvenue à mettre en place l'ensemble des conseils, mais n'avait que deux élèves dans sa classe. Les enseignants ayant plus d'élèves disposent: de moins de temps à consacrer à la préparation et à la mise en place des conseils ; et de moins de temps passé auprès de l'élève concerné pour y recourir de façon systématique avec lui.*
- **Refus de mise en place du conseil** : conseil qui pourrait être perçu par l'enfant comme une stigmatisation (ex : agenda en classe).
- **Par manque de recul** : conseil mis en place, mais sur une période trop courte pour observer une évolution de l'enfant.

- 
- **Par difficulté de mise en place** : rejet partiel de l'enfant, dû notamment à des troubles du comportement.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'orthophoniste pourra proposer moins de conseils, à mettre en place sur une plus longue période, pour anticiper ce type de situation. Au vu des résultats positifs obtenus sur une courte période, nous pouvons supposer que l'impact des conseils aurait été d'autant plus grand sur le long terme. Les conseils pourront également être introduits progressivement, les uns après les autres, en fonction des objectifs fixés avec l'entourage.

L'orthophoniste devra également construire les conseils en prenant en compte la personnalité, les comportements et les troubles associés de l'enfant, ainsi que la qualité de sa relation avec son entourage.

Il est également important de noter que les résultats obtenus seront d'autant plus importants que les conseils sont suivis par l'ensemble de l'entourage de l'enfant : à la maison, à l'école, et lors du travail en séance de rééducation.

Cela pose notamment la question de la présence des deux parents lors de l'entretien, qui permettrait potentiellement un recours plus important aux conseils à la maison. Bien que ne nous soyons pas parvenus à rencontrer les deux parents des sujets de notre population, nous recommandons cette démarche aux orthophonistes.

Ainsi, à la maison, à l'école et lors des séances de rééducation, les conseils sont appliqués différemment par chacun, mais selon un projet et des objectifs communs. Leur efficacité repose donc sur la qualité du travail de partenariat entre les membres de l'entourage.

Enfin, une dernière remarque peut être faite concernant le recueil des résultats. En effet, les résultats obtenus reposent sur les observations purement qualitatives de l'entourage des enfants par l'intermédiaire d'entretiens (téléphoniques ou en présence de l'entourage). La diffusion des conseils sur une période plus longue aurait pu donner lieu à un post-test, sous la forme d'une seconde passation de la grille de Bishop. Cette passation aurait alors permis d'évaluer de façon plus objective les progrès de la population concernant la pragmatique.

Cependant, nous avons fait le choix de ne pas effectuer ce post-test, car la période de mise en place des conseils nous semblait trop courte pour permettre un

---

changement net des résultats aux grilles de Bishop (orthophoniste – parents – enseignants). De plus, notre population (4 enfants, puis 3 du fait de l'absence de retours d'une famille) nous semblait trop réduite pour que ce post test ait une valeur notable.

Toutefois, il serait intéressant pour les orthophonistes utilisant notre outil de faire remplir une nouvelle fois la CCC de Bishop (version adaptée par Maillart en 2003), pour apprécier l'évolution des habiletés pragmatiques de l'enfant sur une période plus longue que celle de notre expérimentation.

#### **2.4. Remarques concernant la population pour laquelle l'outil a été mis en place.**

Les enfants de notre population ont entre 9 et 14 ans. Cette tranche d'âge est particulièrement intéressante pour plusieurs raisons :

- Les conseils ont pu balayer un pan large de la pragmatique en incluant les compétences discursives qui se développent de façon importante dans cette tranche d'âge.
- A cet âge, l'enfant prend conscience de l'impact que peuvent avoir ses difficultés langagières sur ses capacités à se faire comprendre au quotidien. Ses difficultés pragmatiques constituent donc un réel handicap pour lui. La mise en place de conseils pour aider l'entourage à s'adapter au mieux prend alors tout son sens.

Cependant, des difficultés liées à l'âge des enfants ont aussi été rencontrées :

- Pour Fanny qui a 14 ans, il a été difficile de faire la part des choses entre les difficultés liés à la pragmatique et celles liées à l'adolescence. En effet, l'entourage a rencontré des difficultés à mettre en place les conseils proposés, mais cela peut être mis en lien avec les perturbations propres à l'adolescence (période d'opposition).
- Trouver des sources pour aider à la création des conseils s'est révélé complexe. La littérature que nous avons pu consulter proposait par exemple des pistes de prise en charge pour des enfants plus jeunes que ceux de notre population.

---

Ainsi, il serait intéressant d'utiliser la trame que nous avons proposée auprès d'une population plus jeune. Il faudrait cependant recourir à un autre support que la grille de Bishop, pour repérer les difficultés pragmatiques de l'enfant. En effet, la grille ayant été étalonnée pour des enfants de 8 ans en moyenne, certains items de la CCC renvoient à des habiletés pragmatiques encore non développées chez l'enfant plus jeune (par exemple : compréhension de l'humour, des expressions figurées...).

Dans une perspective d'ouverture, nous pouvons nous poser la question suivante : dans quelle mesure notre outil est utilisable par les orthophonistes ? La démarche proposée pourrait être suivie par des orthophonistes exerçant en structure, notamment grâce aux échanges régulièrement organisés avec les enseignants. Cependant, les orthophonistes libéraux bénéficient, à chaque séance (et dans la mesure du possible), de rencontres auprès des familles. Ce moment leur permettrait donc de proposer et de discuter de conseils pragmatiques, à mettre en place à la maison.

Dans une perspective d'ouverture, il serait également possible d'utiliser cette aide à l'accompagnement de l'entourage auprès d'une population différente des TSLO, mais présentant des difficultés ou troubles pragmatiques. Nous pensons ici aux enfants avec retard de parole et de langage, ou troubles du spectre autistique.

---

# Conclusion



---

L'objectif de ce mémoire a été de proposer aux orthophonistes un outil d'aide à l'accompagnement parental et enseignant, dans le cadre de la prise en charge des difficultés pragmatiques chez des enfants et adolescents présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral. Lorsqu'il recourt à cet outil, l'orthophoniste est invité à adopter une démarche écologique, en privilégiant le travail en partenariat avec l'entourage de l'enfant.

L'utilisation de cet outil a fait l'objet d'une expérimentation auprès de 4 enfants présentant un TSLO et des difficultés pragmatiques associées. De façon générale, les résultats qualitatifs que nous avons obtenus ont suggéré une amélioration de la communication entre l'enfant et son entourage. Même si nous ne pouvons pas conclure à une amélioration objective des habiletés pragmatiques visées, l'utilisation de notre outil a permis d'impliquer l'entourage dans une approche systémique de la pragmatique. Ceci a concouru à une meilleure compréhension des difficultés pragmatiques de l'enfant, et de l'importance d'échanger avec l'orthophoniste à propos de celles-ci. C'est cette dynamique d'échange qui est garante de la qualité des conseils proposés, c'est-à-dire de leur personnalisation et de leur adaptation aux besoins de l'entourage.

La création de cet outil s'est inscrite dans une volonté d'envisager l'orthophonie dans ses perspectives actuelles. En effet, la pratique évolue vers l'utilisation d'approches plus globales, plus écologiques, qui considèrent l'entourage comme un acteur à part entière du suivi, dont la participation concourt à son efficacité. Il s'agit alors pour l'orthophoniste de rendre l'entourage acteur dans l'établissement du projet thérapeutique en fonction de ses ressources, de ses limites, mais aussi de ses besoins.

Aujourd'hui, l'orthophoniste tend à être considéré non plus comme « un thérapeute du langage » mais comme « un thérapeute de la communication ». En témoignent les récentes modifications apportées à la nomenclature des actes orthophoniques (UNCAM, 2014). Dans cette nouvelle version, l'intitulé du « bilan du langage oral et/ou bilan d'aptitudes à l'acquisition du langage écrit » est remplacé par celui de « bilan de la communication et du langage oral et/ou bilan d'aptitudes à l'acquisition de la communication et du langage écrit ». L'aspect pragmatique du

---

langage est donc amené à être abordé de façon plus systématique et prioritaire, dans l'évaluation et la prise en charge orthophonique des pathologies langagières.

Les orthophonistes ayant participé à l'enquête ont manifesté leur intérêt pour notre outil, et ont souhaité y avoir accès. Nous avons donc décidé de créer un site internet pour le diffuser. Ce site est consultable à l'adresse suivante :

[http://littlegames.fr/fiches\\_pragma/](http://littlegames.fr/fiches_pragma/).

---

# Bibliographie

- 
- ARMENGAUD F (1985). *La pragmatique*. Paris : Presses Universitaires de France, collection Que sais-je?.
- AUSTIN J L (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris, Éditions du Seuil.
- AGENCE NATIONALE D'ACCREDITATION ET D'EVALUATION EN SANTE (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Paris, ANAES.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : 4e édition, Texte révisé (DSM IV-TR)*. Paris, Masson.
- AVENET S, LEMAITRE M-P, VALLE L (2014). Les troubles neurovisuels chez l'enfant et leur lien avec les troubles de l'apprentissage / Les TSLO (troubles sévères du langage oral) chez l'enfant. *ANAE* ,129, Vol. 26, Tome 2.
- BERNICOT J, BERT-ERBOUL A (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris, In Press.
- BISHOP D V M (1987). « Annotation : The causes of specific developmental language disorder ». In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 28, n°1 : 1-8.
- BISHOP D V M (2004). Specific language impairment : diagnostic dilemmas. In VERHOEVEN L. & VAN BALKOM H (Eds), *Classification of Developmental Language Disorders*. Mahwah, N.J. Erlbaum : 309-326
- BISHOP D V M, ADAMS C (1989). Conversational characteristics of children with semanti-pragmatic disorder. II : What features lead to a judgement of inappropriacy. *British Journal of Disorders of Communication*, 24 : 241-263.
- BISHOP D V M, NORTH D, DONLAN C (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment : evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 : 1-13.
- BISHOP D V M, HARDIMA M, BARRY J (2012). *Auditory deficit as a consequence rather than endophenotype of specific language impairment : electrophysiological evidence*. PLOS ONE, open access, [www.plosone.org](http://www.plosone.org).
- BOTTING N, COMTI-RAMSDEN G (2004). Characteristics of Children with Specific Language Impairment. In : VERHOEVEN L and VAN BALKOM H. *Classification of Developmental Language Disorders*. Mahwah, N.J. Erlbaum : 23-28.
- BRIN-HENRY F, COURRIER C, LEDERLE E, MASY V (2010). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, Ortho Editions.
- BRINTON B, FUJIKI M (1982). Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47 : 57-62.
- BRUNER J (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.

- 
- CHANTRAINE Y (1994). Le développement des capacités référentielles. In COSTERMANS J. La pragmatique. *Questions de logopédie*. Vol. 28 : 105-136.
- CHAROLLES M (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, n°38 : 7-42
- COLLETTE M, SCHELSTRAETE M A (2012). « Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques ». In : MAILLART C, SCHELSTRAETE M-A. *Les dysphasies : De l'évaluation à la rééducation*. Paris, Masson : 153-169.
- CONTI-RAMSDEN G, GUNN, M. (1986). *The development of conversational ability : A case study*. British Journal of Disorders of Communication, 21, 339-351
- COQUET F (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221 : 13- 27
- COQUET F (2005). Editorial. *Rééducation orthophonique*, 221 : 3-5.
- DARDIER V (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Paris, Bréal.
- DAVIS, G A, WILCOX J M (1985). Adult aphasia rehabilitation. *Applied Pragmatics*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research-Nelson.
- DE WECK, G (2005). L'approche interactionniste en orthophonie/logopédie. *Rééducation Orthophonique*, 221 : 67-83
- DE WECK G (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, Vol. 56 : 91-106
- DE WECK G, MARRO, P (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- De WECK G, ROSAT, M C (2003). Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Paris, Masson
- FUJIKI M, BRINTON, SONNENBERG E A (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11 : 201-215.
- GEORGE F (2007) Les dysphasies. *Rééducation orthophonique*, 230 : 7-24.
- GERARD C L (1993) *L'enfant dysphasique*. Bruxelles, De Boeck Université.
- GILOTT A, FURNISS F, WALTER A (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child language Teaching and Therapy* : 1-11.
- GRICE P H (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- HALLIDAY M A K (1975). *Learning how to mean : an exploration in the development of language*. Londres, Arnold.

- 
- KADERAVEK J, Sulzby E (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment : Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43 (1) : 34-49
- KERBRAT-ORECCHIONI C (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris, Armand Colin
- KUNZ L (2013). L'intervention orthophonique dans les troubles spécifiques du langage. In : DEVEVEY A, KUNZ L. *Les troubles spécifiques du langage oral : pathologies ou variations, modes d'interventions*. Belgique, De Boeck : 77-92.
- LILES B Z (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30 : 185-196.
- LILES B Z (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In DE WECK G (Ed.). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé : 163-187
- MAC TEAR M F, CONTI-RAMSDEN G (1992). *Pragmatic disability in children*. London, Whurr Publishers Ltd.
- MAC TEAR M F, CONTI-RAMSDEN G (1996). facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In : De Weck G. *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne, Delachaux et niestlé : 113-144.
- MAILLART C (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la Children's Communication Checklist (Bishop,1998). *Les cahiers de la SBLU*, 13 : 13-32.
- MERRISON S, MERRISON A.J. (2005). Repair in speech language therapy interaction : investigating pragmatic language impairment of children. Child Language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2) : 191-211.
- MERRITT D D, LILES B Z (1989). Narrative analysis : Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54 : 438-447.
- 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, MONFORT-JUAREZ I (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Entha.
- MONFORT M (2007). « L'efficacité communicative dans l'expression des enfants dysphasiques ». In: PECH-GEORGEL C, GEORGES F. *Prise en charge rééducative des enfants dysphasiques*. Belgique, De Boeck : 93-99.

- 
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (1993). CIM 10 : *Classification Internationale des maladies. 10ème révision*. Paris, Masson.
- PARISSE C, MAILLART C (2010). « Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques ». In : GRUAZ C, JACQUET-PFAU C. *Autour du mot : pratiques et compétences*. Limoges, Lambert-Lucas : 201-222.
- PAUL R, SMITH R (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and latedeveloping language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36 : 592-598
- PECH-GEORGEL C, GEORGES F (2007). *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*. Marseille, Solal.
- RAPIN I, ALLEN D.A. (1983). Developmental language disorders : nosologic considerations. In : KIRK U : *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York, Academic Press.
- RADFORD J, TARPLE C (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14 (5) : 387-403
- REBOUL A , MOESCHLER J (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris, Seuil.
- RICE M L, SHELL M A, HADLEY P A (1991). Social interactions of speech-and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 : 1239-1257.
- RICE M L, WEXLER K (1995). Extended optional infinitive (EOI) account of specific language impairment. In : MACLAUGHLIN D, MACEWAN S (Eds), *Proceedings of the 19<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA, Cascadilla Press. Vol.2 : 451-462
- RINALDI W (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developpemental language disorder. *International Journal and Communication Disorders* 35,1 : 1-29.
- ROCH D (2005). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant, *Rééducation orthophonique*, 221 : 123-136.
- SCHELSTRAETE M A (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques*. Paris, Masson.
- SEARLE J R (1969). *Les actes de langage*. Paris, Hermann.
- TOUZIN M, LEROUX M N (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris, Tom Pousse.
- YONT K M, HEWITT L E, MICCIO A W (2002). What did you say ? : understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairment. *Clinical Linsguistics an Phonetics*, 16 (4) : 265-285.

---

VIADER F, LAMBERT J, DE LA SAYETTE V, EUSTACHE F, MORIN P, MORIN I, LECHEVALIER B (2002). *Aphasie. Neurologie*. Paris, Editions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS : 1-32.

VYGOTSKY L S (1985). *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales de France. Paris, La dispute.

Sites internet consultés :

[http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Etude\\_sur\\_le\\_metier\\_d\\_orthophoniste.pdf](http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Etude_sur_le_metier_d_orthophoniste.pdf)

Le document consulté a pour intitulé : Etude sur les champs d'interventions des orthophonistes: ses spécificités et les coopérations avec d'autres professions.

Il a été consulté dans le cadre de recherche sur la législation régissant la profession d'orthophoniste (Décret de 2002 du Code de Santé Publique).

Le site suivant a été consulté pour faire référence aux modifications terminologiques effectuées par l'Union Nationale des Caisses d'Assurance Maladie (UNCAM) dans la nomenclature des actes et prestations pris en charge par l'assurance maladie. Cette décision date du 16 juillet 2014.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029493457>



---

# Liste des annexes

---

**Annexe n°1 : Questionnaire de l'enquête.**

**Annexe n°2 : Synthèse des réponses de l'enquête.**

**Annexe n°3 : Synthèse des réponses quant à l'utilité de l'outil à destination des orthophonistes (définition de la pragmatique).**

**Annexe n°4 : Children Communication Checklist, Bishop (version adaptée par Maillart, 2003).**

**Annexe n°5 : Outil à destination des orthophonistes : définition de la pragmatique, et récapitulatif des difficultés pragmatiques secondaires pouvant être présentées par des enfants / adolescents TSLO.**

**Annexe n°6 : Définition simplifiée de la pragmatique, à destination des parents.**

**Annexe n°7 : Définition simplifiée de la pragmatique, à destination des enseignants.**

**Annexe n°8 : Fiche-conseils détaillée – parents Louis.**

**Annexe n°9 : Fiche-conseils résumée – parents Louis.**

**Annexe n°10 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Louis.**

**Annexe n°11 : Fiche-conseils résumée – enseignante Louis.**

**Annexe n°12 : Fiche-conseils détaillée – parents Mélanie.**

**Annexe n°13 : Fiche-conseils résumée – parents Mélanie.**

**Annexe n°14 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Mélanie.**

---

**Annexe n°15 : Fiche-conseils résumée – enseignante Mélanie.**

**Annexe n°16 : Fiche-conseils détaillée – enseignante Théo.**

**Annexe n°17 : Fiche-conseils résumée – enseignante Théo.**

**Annexe n°18 : Fiche-conseils détaillée – parents Fanny.**

**Annexe n°19 : Fiche-conseils résumée – parents Fanny.**

**Annexe n°20 : Affiche OU-QUI-QUAND ? proposée à l'enseignante de Théo.**

**Annexe n°21 : Ebauche de carte mentale proposée par l'enseignante de Fanny.**