



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

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

COQUEL Élise
MAISON Mathilde

soutenu publiquement en septembre 2016 :

Élaboration d'un matériel de travail de la pragmatique (axe d'adaptation) chez l'enfant sourd

MEMOIRE dirigé par :

BARRE Olivia

Orthophoniste à l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition)

DRAAOUI Anne

Orthophoniste à l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition)

Lille - 2016

« Le jeu sert à transformer de l'instinct en du social, du naturel en du
culturel. »

Roger Caillois

Remerciements

Nous tenons à remercier,

Madame Olivia Barre et Madame Anne Draaoui, d'avoir accepté de diriger notre mémoire, de nous avoir donné de précieux conseils, de nous avoir épaulées tout au long de cette année.

Madame Aurélie Dassonville, enseignante spécialisée et Madame Christine Davet, orthophoniste, d'avoir bien voulu collaborer à notre projet et de nous avoir encouragées.

Les enfants et leur famille, d'avoir participé à ce projet, sans eux rien n'aurait été possible.

Toute l'équipe éducative pour son accueil et sa disponibilité.

Nos professeurs et maîtres de stage, pour leur apport de savoir et d'expérience, ainsi que pour leur transmission du goût du métier d'orthophoniste.

Nos camarades de promotion, pour le partage d'expérience et le soutien mutuel au long de ces quatre années.

Nos familles, pour leur indéfectible appui pendant notre formation.

Résumé :

Les enfants présentant une surdité précoce voient généralement leurs compétences pragmatiques altérées. Les difficultés d'adaptation à l'interlocuteur ou encore au contexte sont fréquentes et un enseignement explicite des habiletés pragmatiques est parfois nécessaire. Cependant, une pratique écologique reste essentielle dans ce domaine qui ne peut se réduire à un enseignement formel ou artificiel.

Nous avons donc créé un matériel de sensibilisation aux compétences pragmatiques d'adaptation. Celui-ci est composé de quatre planches d'images (le parc, la récréation, l'anniversaire et la cantine), utilisables en trois séances : une séance de découverte de l'image et de précision du vocabulaire, une séance de questions fermées portant sur les comportements des personnages, mettant en jeu les compétences pragmatiques et une séance dite de transposition, qui s'effectue via la manipulation de personnages.

Notre matériel étant destiné à des enfants de niveau fin maternelle, il s'appuie sur la modalité orale.

Le support imagé de notre outil et la manipulation de figurines permet de favoriser la motivation des enfants et l'assimilation des acquis dans la vie quotidienne.

Mots-clés :

surdité, matériel, orthophonie, pragmatique, adaptation, sensibilisation

Abstract :

The children presenting a premature deafness generally suffer from altered pragmatic skills. Difficulties of adaptation to the interlocutor or to the context are frequent. Therefore an explicit teaching of the pragmatic skills is sometimes necessary. However, an ecological practice remains essential in this domain as it cannot be reduced to a formal or artificial teaching.

We thus created a prevention material compound of four boards of images (the park, the recreation, the birthday and the canteen), usable in three sessions: a first session of discovery of the image and the precision of the vocabulary a second session of closed questions concerning the pragmatic skills and the third session of transfer which is made via the manipulation of characters.

Our material being intended for young children it leans on the oral modality. The full imagery support of our tool and the manipulation of figurines ensure the motivation of the children and the transfer of the experiences in everyday life.

Keywords :

deafness, equipment, speech therapy, pragmatics, adaptation, prevention

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	4
1. La Surdité.....	5
1.1. Définition.....	5
1.2. Classification.....	5
1.2.1. Les degrés de sévérité : la classification BIAP.....	5
1.2.2. Les différents types de surdité.....	6
1.3. Les aides auditives.....	6
1.3.1. Les prothèses auditives.....	6
1.3.2. L'implant cochléaire.....	6
1.4. Les répercussions de la surdité sur le développement du langage oral.....	7
1.4.1. Les facteurs influençant ce développement.....	7
1.4.1.1. La période d'apparition de la surdité.....	7
1.4.1.2. Type et âge de la première prise en charge.....	7
1.4.1.3. �tiologie.....	8
1.4.2. Description des troubles de la communication.....	8
1.4.2.1. Phonologie.....	9
1.4.2.2. Lexique.....	9
1.4.2.3. Syntaxe.....	10
1.4.2.4. Pragmatique.....	10
2. La pragmatique du langage.....	11
2.1. Origines et définition.....	11
2.1.1. L'histoire de la pragmatique.....	11
2.1.2. Les différents modèles.....	13
2.1.2.1. L'interaction.....	13
2.1.2.2. Le modèle tridimensionnel de la compétence langag�re.....	14
2.1.2.3. L'approche fonctionnelle.....	15
2.1.3. Les différents axes pragmatiques.....	15
2.1.3.1. Intentionnalité, fonctions du langage.....	15
2.1.3.2. Régie de l'échange.....	16
2.1.3.3. Adaptation.....	16
2.1.3.4. Organisation de l'information.....	18
2.1.3.4.1. Cohérence du discours.....	18
2.1.3.4.2. Cohésion du discours.....	19
2.2. Développement des habilités pragmatiques.....	19
2.2.1. Les interactions précoces.....	19
2.2.2. Le développement de l'intersubjectivité.....	21
2.2.3. La naissance du dialogue.....	22
2.3. Les troubles pragmatiques chez l'enfant.....	23
2.3.1. Les troubles primaires.....	23
2.3.1.1. TED/TSA (Trouble Envahissant du Développement/Trouble du Spectre Autistique).....	24
2.3.1.2. Trouble pragmatique du langage ou dysphasie sémantique pragmatique.....	24
2.3.2. Les troubles secondaires.....	24
2.3.2.1. Déficience intellectuelle.....	25
2.3.2.2. Retard de langage.....	25
2.3.2.3. Surdité.....	25
2.3.2.3.1. L'attention conjointe.....	26

2.3.2.3.2. <i>La théorie de l'esprit</i>	27
2.4. L'évaluation et la rééducation orthophonique.....	29
2.4.1. Les outils d'évaluation.....	30
2.4.1.1. La Children's Communication Checklist (CCC)	32
2.4.2. Les modèles d'intervention	32
2.4.2.1. L'adaptation du modèle général.....	32
2.4.2.2. La nécessité d'un enseignement explicite.....	33
2.4.2.3. La nécessité de contrôler et de stimuler la compréhension de chaque énoncé.....	34
2.4.2.4. L'adaptation du style interactif.....	35
3. Buts et Hypothèses.....	36
Sujets, matériel et méthode.....	37
1. Sujets.....	38
1.1. Critères d'inclusion.....	38
1.2. Présentation des enfants.....	38
1.3. Présentation de William.....	39
1.4. Le cadre du groupe.....	40
2. Matériel.....	40
2.1. Inventaire et analyse du matériel existant.....	40
2.2. Les planches	42
2.3. Progression pour chaque planche.....	43
2.3.1. Découverte.....	43
2.3.2. Entraînement.....	45
2.3.3. Transposition.....	46
1.1. Les exercices.....	47
1.1.1. La progression.....	48
1.1.1.1. Les items travaillés.....	52
2. Méthode.....	53
2.1. Présentation du projet aux parents.....	53
2.2. Constitution des deux groupes.....	53
2.3. Vidéos.....	53
2.4. État des lieux du niveau initial.....	54
2.5. Grille d'observation des séances (Annexe 14).....	55
Résultats.....	56
1. Le groupe.....	57
1.1. Évaluation initiale du groupe.....	57
1.1. Synthèse des résultats après les 12 séances pour le groupe.....	59
1.1.1. Grilles d'observation.....	59
1.1.1.1. Pour l'adaptation au contexte.....	59
1.1.1.2. Pour l'adaptation à l'interlocuteur.....	59
1.1.1.3. Pour le non verbal :.....	60
2. William.....	61
2.1. Bishop.....	61
1.1. Résultats de William par compétence.....	61
1.1.1. Adaptation au locuteur.....	61
1.1.1.1. L'emploi du vouvoiement.....	62
1.1.1.1.1. Séance 2 (Exercices Parc).....	62
1.1.1.1.2. Séance 5 (Exercices Récréation).....	62
1.1.1.1.3. Séance 6 (Transposition Récréation).....	63
1.1.1.1.4. Séance 7 (Découverte Anniversaire).....	63
1.1.1.1.5. Séance 8 (Exercices Anniversaire).....	63

1.1.1.1.6. Conclusion.....	64
1.1.1.2. La formulation des excuses.....	64
1.1.1.3. Les salutations.....	65
1.1.2. Adaptation au contexte.....	66
1.1.3. Communication non verbale.....	67
1.1.3.1. Les expressions et émotions des personnages.....	67
1.1.3.2. Les gestes.....	67
1.2. Observation en milieu écologique.....	68
1.2.1. Cantine.....	68
1.2.2. Récréation.....	69
1.2.2.1. Remarques générales.....	69
1.2.2.2. Observation de l'axe d'adaptation chez tous les enfants.....	69
1.2.2.3. Axe d'adaptation chez William.....	70
1.2.2.4. Conclusion.....	70
Discussion.....	71
1. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés lors du travail.....	72
1.1. Matériel.....	72
1.1.1. Les inconvénients de notre matériel.....	72
1.1.2. Nos difficultés.....	73
1.1.3. Nos satisfactions.....	73
1.2. Évaluation.....	74
1.3. Les aides apportées.....	74
1.3.1. La nécessité d'un enseignement explicite.....	75
1.3.2. La nécessité de contrôler et de stimuler la compréhension de chaque énoncé.....	75
1.3.3. L'adaptation du style interactif.....	76
1.4. Groupe.....	76
2. Discussion des principaux résultats et de la validation des hypothèses.....	77
3. Perspectives.....	78
3.1. Continuité de notre travail chez les enfants sourds : matériel de rééducation.....	79
3.2. Continuité : travail en individuel.....	79
3.3. Ouverture à d'autres populations d'enfants.....	80
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	85
Liste des annexes.....	91
Liste des annexes :.....	92
Annexe n°1: Planche n°1 : Le parc.....	92
Annexe n°2 : Cases Questions Planche n°1.....	92
Annexe n°3 : Planche n°2 : La Récréation.....	92
Annexe n°4 : Cases Questions Planche n°2.....	92
Annexe n°5 : Planche n°3 : L'anniversaire.....	92
Annexe n°6 : Cases Questions Planche n°3.....	92
Annexe n°7 : Planche n°4 : La cantine.....	92
Annexe n°8 : Cases Questions Planche n°4.....	92
Annexe n°9 : Inventaire des situation du parc et de la récréation.....	92
Annexe n°10 : Inventaire des situations de l'anniversaire et de la cantine.....	92
Annexe n°11 : Bishop adapté vierge.....	92
Annexe n°12 : Étalonnage de Bishop Tableau 1.....	92
Annexe n°13 : Étalonnage de Bishop Tableau 2.....	92

<u>Annexe n°14 :Grille d'observation vierge.....</u>	<u>92</u>
<u>Annexe n°15 : Grille de Bishop de William remplie par les parents.....</u>	<u>92</u>
<u>Annexe n°16 : Grille de Bishop de William remplie par l'orthophoniste.....</u>	<u>92</u>
<u>Annexe n°17 : Grille de Bishop de William remplie par l'enseignante.....</u>	<u>93</u>

Introduction

La pragmatique est une composante plutôt récente de la linguistique. Notre questionnement à propos de cette discipline s'est développé au cours de nos études d'orthophonie, lors desquelles nous avons été sensibilisées au concept de communication et aux nombreux facteurs qui interviennent dans celle-ci.

Le langage ne se résume pas seulement aux défauts de parole, mais s'inscrit dans une interaction entre deux locuteurs, interaction sous-tendue par de nombreux facteurs (culturels, contextuels, personnels).

Les recommandations pour la pratique clinique en orthophonie mettent en évidence le rôle de l'orthophoniste dans l'évaluation et la prise en charge des troubles pragmatiques. La pragmatique entre donc dans les champs de compétences de l'orthophoniste.

Actuellement, peu de matériels spécifiques existent, notamment dans l'axe d'adaptation (Coquet, 2005). Cet axe pose des problèmes particuliers chez l'enfant sourd. N'ayant pas bénéficié d'un bain de langage suffisant, il ignore certaines règles de communication (vouvoiement, choix du registre de langage) et peut donc parfois paraître maladroit aux yeux de l'interlocuteur, voire impoli.

C'est pour cela qu'avec ces enfants, une explicitation de certaines règles tacites d'adaptation qui régissent notre communauté linguistique nous a semblé nécessaire.

Ce constat nous a conduit à créer un matériel ludique en vue de la sensibilisation orthophonique à la pragmatique du langage de l'enfant.

Tout d'abord, dans la partie théorique, nous décrivons la surdité, la pragmatique et ses composantes ainsi que le développement des habiletés pragmatiques chez l'enfant. Puis, nous nous intéresserons aux troubles de la pragmatique, à leur évaluation, notamment chez l'enfant sourd. Enfin, nous aborderons la prise en charge orthophonique de ces troubles et présenterons notre matériel.

Dans un second temps, nous proposerons notre méthodologie ainsi que les résultats obtenus et analysés pour chaque enfant.

Enfin, la discussion nous permettra de juger l'efficacité de notre démarche et d'apporter une critique à notre travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. La Surdité

1.1. Définition

L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) rapporte qu'il y a perte de l'audition « *lorsqu'une personne n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 25dB ou mieux dans les deux oreilles* ». C'est un handicap sensoriel, dont les conséquences sur la vie du sujet sont très variables.

1.2. Classification

Il existe plusieurs types de classification de la surdité : le moment pendant lequel elle apparaît, son degré (la perte moyenne en dB) ou encore son type (où se situe l'atteinte).

1.2.1. Les degrés de sévérité : la classification BIAP

Le degré de perte auditive peut varier. Un classement a été établi par le Bureau International d'Audio-Phonologie. Les différents degrés sont les suivants :

Audition normale ou subnormale : perte ne dépassant pas 20 dB.

D ficiance auditive légère : perte entre 21 et 40 dB.

D ficiance auditive moyenne : perte entre 41 et 70 dB.

D ficiance auditive sévère perte : entre 71 et 90 dB.

D ficiance auditive profonde perte : entre 91 et 119 dB.

D ficiance auditive totale/ cophose : plus de 120 dB.

Plus la perte sera élevée, plus l'impact sur la vie du sujet sourd sera important.

1.2.2. Les différents types de surdité

On observe habituellement deux types de surdité : la surdité de transmission et la surdité de perception.

La surdité de transmission est liée à une atteinte de l'oreille externe ou moyenne. La perte auditive n'excède pas 60 dB.

La surdité de perception est liée à une atteinte de l'oreille interne et/ou du nerf auditif. La majorité de ces surdités seraient d'origine génétique.

1.3. Les aides auditives

Nous nous intéresserons ici aux aides auditives dans le cadre de surdité de perception. Elles sont proposées quels que soient les degrés de sévérité de l'atteinte, dès les premiers mois de vie, dès que le diagnostic aura été posé.

Il existe principalement deux types d'aides auditives : les prothèses auditives et l'implant cochléaire.

1.3.1. Les prothèses auditives

Les prothèses auditives conventionnelles sont les premières aides mises en place quand le diagnostic de surdité est annoncé. Elles se présentent sous forme de contour d'oreilles et sont indiquées pour toutes les surdités de perception bilatérales, en première intention. Le plus souvent elles sont bilatérales afin de restituer un environnement sonore en stéréophonie.

Elles captent le son, l'analysent, l'amplifient et le transmettent.

1.3.2. L'implant cochléaire

Il est proposé pour les surdités sévères ou profondes quand le gain prothétique n'est pas suffisant, ou en cas de contre-indication de l'aide auditive conventionnelle. Ainsi, si l'intelligibilité de la parole perçue est inférieure à 40%, c'est-à-dire si la personne sourde comprend moins d'un mot sur deux à voix d'intensité normale (60 dB) sans lecture labiale, un implant sera proposé.

De plus, il est préférable que la restauration de l'audition soit bilatérale. En effet, cela permet d'améliorer la compréhension globale, particulièrement dans les situations bruyantes et de localiser les sources sonores.

Mondain (2005) rappelle que l'âge d'implantation est déterminant pour les bénéfices que l'enfant aura de son implant dans le cas de surdité pré ou péri-linguale.

1.4. Les répercussions de la surdité sur le développement du langage oral

1.4.1. Les facteurs influençant ce développement

Plusieurs facteurs ont un impact sur le développement de l'enfant sourd. On retrouve notamment la période d'apparition, le type et l'âge de la première prise en charge et l'étiologie de la surdité.

1.4.1.1. La période d'apparition de la surdité

Un des facteurs les plus importants reste la période d'apparition de la surdité.

Ainsi, si elle apparaît avant l'âge de 2 ans, on parlera de surdité pré-linguale : elle est présente avant l'émergence du langage. Comme le rappelle Lina-Granade (2005), ce type de surdité est celui qui aura le plus d'impact sur le développement. L'auteure rapporte que les 2 premières années de la vie constituent la période critique de développement du langage chez l'enfant, elles sont essentielles à l'acquisition du langage oral.

Puis, si la surdité apparaît entre 2 et 5 ans, on la qualifiera de péri-linguale.

Enfin si la surdité apparaît à l'âge de 6 ans, on parlera de surdité post-linguale.

1.4.1.2. Type et âge de la première prise en charge

Dès que le diagnostic de surdité est posé, une prise en charge doit être proposée. Mondain (2005, p305) ajoute que « *L'âge de prise en charge des surdités*

pré-linguales est le facteur pronostique crucial en termes de compréhension de la parole, de production de la parole, et de niveau de langage. Un âge inférieur à 6 mois est indispensable pour obtenir de bons résultats, ce qui nécessite un dépistage systématique à la naissance des surdités pré-linguales. »

Une prise en charge adaptée, comprend trois aspects incontournables : la pose d'un appareillage auditif, l'éducation orthophonique et la guidance parentale.

1.4.1.3. Étiologie

L'intérêt sera ici porté sur les surdités pré ou péri-natales.

Les surdités peuvent être acquises ou d'origine génétique.

Pol (2003) rappelle que pour les surdités acquises, on retrouve majoritairement des surdités de transmission dues à des bouchons de cérumen ou des corps étrangers présents dans le conduit auditif ou encore à des otites moyennes chroniques. Les surdités de perception acquises sont souvent causées par des infections médicamenteuses, des embryopathies, des foetopathies notamment celle à cytomégalovirus qui reste la plus répandue.

Mondain (2005) ajoute que les surdités génétiques sont, pour la plupart, de perception. Elles sont plus fréquentes que les surdités acquises. Selon le mode de transmission du gène, elles vont être autosomiques récessives ou dominantes. Dans deux tiers des cas, elles sont isolées et dans un tiers des cas, elles sont associées à un syndrome.

1.4.2. Description des troubles de la communication

Même si chaque patient sourd est différent, certains types de difficultés reviennent plus fréquemment chez l'enfant sourd qui apprend une langue vocale.

Hage (2005) rappelle qu'à la naissance, l'enfant sourd possède le même potentiel cognitif et linguistique que l'enfant entendant..

Il a souvent été constaté que, chez les enfants sourds nés de parents entendants, « *l'âge auquel la surdité est détectée varie grandement et souvent cette surdité est détectée après la première année de l'enfant ou plus tard. Cela signifie que l'âge auquel ces enfants commencent à recevoir des stimulations peut être*

extrêmement tardif comparé à celui d'enfants entendants » (Ducharme et Mayberry, 2005, p6).

Selon ces auteurs, pour que l'enfant puisse développer ses habiletés langagières il faudrait donc un bain linguistique accessible le plus tôt possible. Ils abordent la notion de « période critique », celle-ci se situerait avant 2 ans selon Lina-Granade (2003). Plus ce bain linguistique sera tardif, moins la maîtrise des habiletés langagières sera facile. Cela se vérifie particulièrement après 5 - 6 ans.

La perte auditive va être responsable d'une perte d'informations et donc directement du retard de l'acquisition du langage. Ces difficultés se situent à tous les niveaux du langage : phonologique, lexical, syntaxique et au niveau pragmatique.

Ces difficultés se situent sur les deux versants : réceptif et expressif.

1.4.2.1. Phonologie

Le répertoire phonologique est souvent retardé (Oller et al, 1974 *cités par* Lepot-Froment, 1996) voire incomplet (Dodd, 1976 *cité par* Lepot-Froment, 1996). Il faut cependant noter que les phonèmes qui ne sont pas produits correspondent à ceux qui sont acquis le plus tardivement chez les enfants normo-entendants.

1.4.2.2. Lexique

Pour ce qui est du lexique du jeune enfant sourd, il a été constaté que l'acquisition de nouveaux mots était plus lente que chez les enfants normo-entendants. C'est ce que suggère l'étude de Lederberg (2009). L'apprentissage de nouveaux mots serait divisé en 3 phases différentes chez l'enfant : la première dite « rapid », la seconde dite « slow » et la dernière celle du « novel mapping ». Pour un enfant normo-entendant, ces phases se réaliseraient entre 12 et 30 mois. Tandis que pour la population sourde de l'étude de Lederberg, elles se réalisent entre 27 et 82 mois.

1.4.2.3. Syntaxe

Hage (2005) rapporte que le système morpho-syntaxique de l'enfant sourd profond est déficitaire, contrairement à l'enfant entendant, chez qui ce système est complet dès l'âge de 6 ans. Une étude de Tuller (1999) *cité par* Hage (2005) auprès d'adolescents et d'adultes sourds profonds, en fin de scolarité, rapporte que 90% des erreurs de leurs productions écrites concernent les aspects morpho-syntaxiques du discours. On retrouve principalement des omissions ou des utilisations inappropriées de petits mots tels que les articles, les prépositions ... Hage (2005) explique que les difficultés observées dans ce domaine sont principalement liées aux aspects formels du langage.

1.4.2.4. Pragmatique

L'enfant sourd possède également des difficultés sur le plan de la pragmatique. Celles qui nous intéressent plus particulièrement seront détaillées au sein du chapitre suivant. (Cf 2.3.2.3).

2. La pragmatique du langage

2.1. Origines et définition

2.1.1. L'histoire de la pragmatique

La pragmatique est définie par Benveniste (1966) *cité par* Coquet (2005) comme « l'étude du langage du point de vue de la relation entre les signes et les usagers ». Aujourd'hui, elle est considérée plus généralement comme l'usage de la langue en contexte social.

Morris (1937) *cité par* Coquet (2005) indique que la pragmatique logique étudie le rapport entre les symboles, leur signification et les hommes qui les utilisent. Elle fait partie de la sémiotique, tout comme la syntaxe logique (théorie des rapports entre les symboles) et la sémantique logique (théorie des rapports entre les symboles et leur signification).

La pragmatique amène le concept de communication multicode (non verbale) et multicanale (diversité des moyens de transmettre une information) (Coquet, 2005).

Peirce (1867) *cité par* Coquet (2005) fonde le concept de la sémiotique (production, codification et communication de signes). Il fixe les caractéristiques des différents types de signes et les classe en trois catégories : l'icône, l'indice et le symbole.

De Saussure (1915) *cité par* Coquet (2005) postule l'opposition nécessaire entre langue et parole. Il privilégie la rigueur du système de la langue au détriment des faits de parole, à l'époque difficilement modélisables. Mais cette dichotomie entre système et usage exclut le sujet parlant de l'objet d'étude.

A partir des années 1930, le langage est envisagé sous l'axe de la communication, de l'usage de la langue.

Martinet (1980) *cité par* Coquet (2005) préconise de prendre en compte d'autres types de signes qui accompagnent le langage verbal.

Benveniste (1966) *cité par* Coquet (2005) fonde les bases de la linguistique énonciative (analyse des relations entre énoncé, contexte et sujet parlant). Le contexte est désormais pris en considération.

Jakobson (1963) *cité par* Coquet, dans le même temps, se détourne du concept de code normatif et amène six éléments nécessaires aux échanges : le message, le destinataire, le destinataire, le code, le canal et le contexte (réfèrent). A chacun de ces six facteurs est associée une fonction (émotive, poétique, phatique, métalinguistique, conative et informative).

Austin (1962) *cité par* Coquet (2005) amène la notion d'acte de langage, avec son ouvrage : « Quand dire, c'est faire » et fonde la pragmatique illocutoire (l'énonciation comme la réalisation d'une action)

Bates (1979) *cité par* Coquet (2005) étend la pragmatique au domaine des habiletés sociales.

Dans les années 1990, l'intérêt s'est porté sur la communication elle-même et sur les stratégies impliquées dans ce processus (utilisation du langage).

Des modèles formels de l'interaction apparaissent dans les années 2000 (Trognon et al, 2005 *cités par* Coquet, 2005), où le rôle du contexte, de la cognition et des interactions est mis en exergue.

D'autres auteurs tels que Ducrot (1972) et Sperber (1989) *cités par* Coquet (2005) s'intéressent au non-dit, au système inférentiel et à l'implicite (présupposés et sous-entendus).

Au carrefour entre la psychologie, la psycholinguistique, la neurologie et l'anthropologie, l'étude du langage a été envisagée sous un autre angle, en y incluant des axes comme l'intentionnalité communicative, les actes de langage, les habiletés conversationnelles, l'organisation de l'information dans le discours (Coquet, 2005).

Coquet (2005) indique que l'unité de référence n'est plus strictement linguistique mais englobe des ensembles signifiants plus larges (scripts).

Ce changement de point de vue a permis d'enrichir l'étude des troubles du langage, dans le champ de la pathologie.

2.1.2. Les différents modèles

Il paraît intéressant de rappeler quelques modèles théoriques pouvant servir de cadre de référence. Ces modèles seront présentés selon l'ordre choisi par Coquet (2005).

2.1.2.1. L'interaction

Bateson (1975) *cité par* Coquet (2005) propose un schéma de l'interaction, transposable dans la pratique clinique.

L'interaction met en jeu au moins deux individus qui échangent des informations dans une situation en contexte.

Les composantes du modèle sont :

Les interlocuteurs (l'émetteur et le récepteur), qui sont caractérisés par leur âge, leur sexe, leur histoire personnelle, leur personnalité, leur situation sociale, leurs ressentis, leurs émotions et croyances, leur savoir partagé et leurs intentions de communication.

Le contexte, qui englobe le lieu, le moment, les personnes présentes et objets à disposition et la situation de communication.

Le message, qui comprend le contenu sémantique (information à transmettre), l'aspect relationnel (statut des interlocuteurs, empathie) et l'acte de langage (intention du locuteur, effet attendu sur le récepteur).

Le système avec des codes, qui sont le code verbal (langue commune, registre de langue, complexité lexicale et morphosyntaxique) et le code non verbal (postures, mimiques, gestes, prosodie).

Les caractéristiques de la réponse sont identiques à celles du message du locuteur (ci-dessus).

La rétroaction (comportement du récepteur au moment où l'émetteur énonce son message), qui s'effectue souvent sur une modalité non verbale. Les signaux

envoyés entraînent normalement un réajustement du locuteur (effet, répétition, reformulation).

Selon Baylon et Mignot (2000), le concept d'interaction est intimement lié à celui de contexte : « l'environnement dans lequel s'inscrit une communication (le cadre, la situation, l'institution, etc) est porteur de règles et de codes qui tendent à lui conférer une spécificité » (p193).

2.1.2.2. Le modèle tridimensionnel de la compétence langagière

Bloom et Lahey (1978) cités par Coquet (2005) envisagent le langage comme un instrument de communication.

Le modèle de Bloom et Lahey est tridimensionnel : les aspects **forme** (« comment dire ? »), **contenu** (« quoi dire ? ») et **utilisation** (« pourquoi dire ? ») interviennent concomitamment.

Pour ces auteurs, la compétence langagière se trouve à l'intersection de ces trois aspects et désigne la capacité de chacun d'entrer en communication, sans prendre uniquement en compte son lexique ou sa syntaxe.

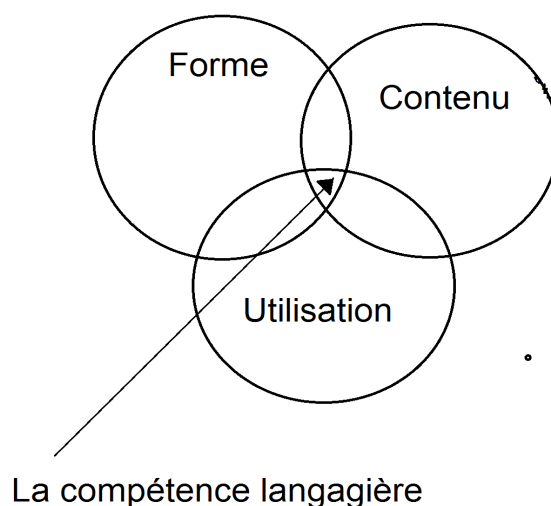


Schéma n°1 : Modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)

2.1.2.3. L'approche fonctionnelle

Pour Bates et al (1979) ainsi que pour Owens (1991) cités par Coquet (2005), la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique. L'enfant apprend sa langue en étant confronté aux problèmes de communication dès les premières interactions et en découvrant dans ce cadre les contraintes fonctionnelles qui déterminent la forme des énoncés (Hupet, 1996 cité par Coquet, 2005).

2.1.3. Les différents axes pragmatiques

Quatre axes ont été développés par Coquet (2005) : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information.

2.1.3.1. Intentionnalité, fonctions du langage

- L'acte de langage (unité de base) est défini par l'acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé.

Il peut être de trois types : locutoire (acte de « dire quelque chose »), illocutoire (acte « produit en disant quelque chose ») ou perlocutoire (acte accompli « par le fait de dire quelque chose »).

Les actes de langage peuvent être directs (littéralement ce qui est dit) ou indirects (le locuteur compte sur le savoir partagé et sur les compétences d'inférence de l'autre). Les actes de langage indirects peuvent être conventionnels (raccourci habituel) ou non conventionnels (ils demandent un traitement inférentiel plus important).

-Les fonctions du langage (Jakobson, 1963 cité par Coquet, 2005): les différentes fonctions du langage sont : la fonction référentielle (contexte), expressive (locuteur), incitative (récepteur), poétique (message), phatique (contact), métalinguistique (code).

2.1.3.2. Régie de l'échange

Selon Coquet (2005), la régie de l'échange est liée au contact visuel, à l'appétence à la communication et à la conscience du droit à la parole. Elle se caractérise par les notions suivantes :

- Tour de parole : il consiste en des signaux d'alternance (regards, posture, contact visuel, proxémique, pauses).
- Stratégies pour mener un échange : initiation, maintien, clôture de l'échange, réponse aux sollicitations, réparations de bris de communication.
- Routines conversationnelles : par exemple, salutations, embrayeurs de conversation.
- Topicalisation de la conversation : négociation du thème, lancement, maintien, clôture, passage d'un thème à l'autre.
- Stratégies de retour : Les stratégies de retour permettent à l'interlocuteur de manifester son incompréhension, de requérir une clarification, de demander une information et de réajuster ses productions.

Elles passent par les feed back positifs (renforcement verbal et naturel tel que les caresses, l'approbation), les feed back correctifs (modèle, reprise de l'énoncé incorrect) et les feed back à type reformulation (ajout d'information, précision du lexique et de la morphosyntaxe).

2.1.3.3. Adaptation

Lors d'une conversation, les protagonistes doivent adapter leurs échanges verbaux en fonction de certaines caractéristiques.

Ils doivent s'adapter :

- à l'interlocuteur (Armengaud, 1985 citée par Coquet, 2005) : Chacun des interlocuteurs possède des caractéristiques qui lui sont propres : son âge (vouvoiement, tutoiement), son sexe (centres d'intérêt), son statut social (relation hiérarchique), ses connaissances, croyances, suppositions, son état psychologique (humeur, émotions, disponibilité), sa disposition affective vis-à-vis de l'autre (sympathie, antipathie), son degré de familiarité avec le partenaire de l'échange, le savoir que partagent les interlocuteurs (même vécu, même expérience, connaissance commune de la situation).

Les échanges verbaux entre les interlocuteurs seront adaptés en fonction de ces caractéristiques.

D'autres contraintes entrent également en jeu lors de l'interaction : la langue et l'assurance de la réception du message (attention, disposition spatiale, intégrité sensorielle).

Ninio et Snow (1999) rappellent que l'acquisition des règles de politesse et autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage font partie de la pragmatique développementale.

Bates et al (1979) cités par Dardier (2004) affirment que l'usage des premières formes de politesse serait possible à partir de 2 ans.

Selon McTear et al (1992) cités par Dardier (2004) l'usage complet des formes de politesse est acquis dès l'âge de 9 ans.

- au contexte (Armengaud, 1985 citée par Coquet, 2005) : Le contexte peut être circonstanciel (lieu, moment, contexte physique, objets présents ou absents). Il peut être situationnel (indices sociaux et culturels qui déterminent un choix de registre du langage), interactionnel (l'enchaînement des actes de langage pendant l'échange) et présuppositionnel (croyances, présuppositions, attentes de l'interlocuteur).

- au message (Coquet, 2005) : L'hétéro continuité se traduit par la cohérence du tour de parole sur celui de l'autre. L'auto continuité est le rapport logique du locuteur sur ses autres tours de parole. La cohérence interne se manifeste par l'homogénéité à l'intérieur de son propre tour de parole.

- communication non verbale : Certains signes non linguistiques possèdent une valeur communicative : les mimiques (aspects émotionnels), le regard (régulation de l'échange), les gestes (fonction référentielle), les postures, la proxémique (rapports spatiaux).

Les deux fonctions principales non verbales sont la fonction contextuelle (timbre de la voix, aspect du visage, constants dans le temps) et la fonction co-textuelle (mimiques, regards, gestes : ils sont variables dans le temps).

Nous nous appuyerons sur ces notions lors de l'élaboration de notre matériel. (cf « Sujets, matériel et méthode » : 2.4.2 Les items travaillés).

2.1.3.4. Organisation de l'information

Grice (1979) *cité par* Coquet (2005) explique que l'organisation de l'information permet une transmission fonctionnelle du message et doit respecter certaines règles, comme les règles de coopération ou maximes conversationnelles.

Elles sont au nombre de quatre :

- quantité : les informations doivent être suffisamment riches, mais pas excessives ni redondantes.

- qualité : les informations doivent être supposées vraies, sinon, l'emploi de modalisateurs est nécessaire : « il paraît », « j'ai entendu dire que ».

- relation/pertinence : les informations doivent être en relation avec le contexte, ajustées à la situation de communication.

- manière : les informations doivent être claires (discours structuré, intonation adaptée, contact oculaire présent).

2.1.3.4.1. Cohérence du discours

Elle est assurée par le traitement des actes de langage et des informations en fonction de scripts activés lors de situations. Cela implique le respect des règles de répétition (redondance), de progression (ajout d'éléments nouveaux et progressifs), de non contradiction (domaine logique) et de relation de cause à effet.

2.1.3.4.2. Cohésion du discours

Elle est assurée par des éléments lexicaux (capacités référentielles, maîtrise des champs lexicaux et des manipulations qui s'y effectuent) et des éléments morphosyntaxiques (capacités d'inférences, utilisation de connecteurs). Des éléments paraverbaux s'ajoutent (postures, mimiques, etc), en fonction du contenu sémantique du discours.

Halliday et Hasan (1976) cités par Coquet (2005) décrivent les liens cohésifs dans le discours de l'enfant : la référence pronominale, démonstrative et comparative, l'ellipse, la substitution, les conjonctions et les liens lexicaux.

2.2. Développement des habiletés pragmatiques

Les habiletés pragmatiques se développent de façon précoce et s'acquièrent jusqu'à l'âge adulte. Elles se construisent de manière progressive et évoluent en fonction des expériences des individus.

2.2.1. Les interactions précoces

Les interactions précoces désignent l'ensemble des phénomènes dynamiques qui se déroulent entre le nourrisson et sa mère pendant la dyade.

Les deux partenaires sont actifs mais ont cependant un fonctionnement asymétrique.

D'après Escalona (1968), les interactions sont réciproques et reposent sur un modèle de spirale transactionnelle.

Les comportements interactifs se structurent dans le temps selon des phases d'attention /retrait ainsi que des phases de synchronie.

Selon Lebovici (1989), l'interaction peut être divisée en trois niveaux :

Les interactions **fantasmatiques**, qui désignent « l'influence réciproque du déroulement de la vie psychique de la mère et de celle de son bébé », les interactions **affectives**, qui traduisent « l'influence réciproque de la vie émotionnelle du bébé et de celle de sa mère ».

Ces interactions affectives ont été développées d'une part par Winnicott (1956), qui a amené le concept de préoccupation maternelle primaire et d'autre part par Stern (1985) pour l'harmonisation des affects.

Et enfin, les interactions **comportementales** qui indiquent « la manière dont le comportement de l'enfant et celui de la mère s'agencent l'un par rapport à l'autre ». Elles sont de quatre types : corporelles, visuelles, vocales et verbales.

Précurseurs des compétences pragmatiques, ces niveaux d'interaction sont développés ci-dessous.

2.2.1.1. Les interactions comportementales corporelles

Elles apparaissent dès la naissance, par un dialogue tonique à travers des ajustements posturaux du bébé avec la personne qui le porte (Ajuriaguerra, 1971 *citée par* Coquet, 2005). Les épisodes de holding et handling (Winnicott, 1969 *citée par* Coquet, 2005), différents selon la mère ou le père, permettent une intériorisation corporelle de signaux chargés de sens et d'affects. Pendant cette période, un répertoire commun de modes de présentation du visage, de mouvements de la tête et de mimiques avec la mère se met en place (Stern, 1977 *citée par* Coquet, 2005).

A partir de 6 mois apparaît un changement des ajustements posturaux : l'enfant est capable d'anticiper le mouvement de l'adulte, de diriger ses mouvements vers l'autre (présentation et saisie d'objets), d'effectuer les premiers gestes conventionnels (au revoir, bravo).

2.2.1.2. Les interactions comportementales visuelles

Dès les premiers mois, les contacts oculaires occupent 75% du temps d'interaction et peuvent durer jusque 30 secondes.

Winnicott (1975) parlait du rôle de « miroir » que joue le visage maternel pour son enfant.

Vers cinq- six mois, le temps de regard est réciproque pendant 15% des temps d'interaction. Ceci est possible grâce à la position assise qui permet l'élargissement du champ visuel et ainsi une ouverture sur l'environnement. En parallèle se développe la préhension et le regard est porté sur les objets manipulés.

A partir de six mois apparaît l'attention conjointe (Bruner, 1975) ; les jeux de regard évoluent permettant ainsi de partager des informations sur le monde extérieur. L'enfant suit la direction du regard de la mère vers un objet bien en vue.

A partir de neuf mois, c'est l'enfant qui regarde l'objet qu'il désire.

2.2.1.3. Les interactions comportementales vocales

Elles débutent par la différenciation des cris de l'enfant (de 0 à 6 semaines), puis l'enfant imite les mouvements de la sphère oro-faciale produits par l'adulte.

De 1 à 4 mois, la boucle audiophonatoire se met en place grâce à des jeux vocaux.

De 3 à 8 mois s'instaure un dialogue vocal par le biais des vocalisations conjointes, qui permettent le partage d'une émotion positive et des vocalisations alternées, qui préparent au tour de parole (Strain et Vietze, 1974).

Vers 7 ou 8 mois, l'enfant imite les productions vocales de l'adulte en combinant consonnes et voyelles.

2.2.1.4. Les interactions comportementales verbales.

L'adulte va adapter sa façon de s'adresser à l'enfant.

Le parlé nourrice consiste en une simplification (lexicale, morphosyntaxique) et un raccourcissement de la phrase (Rondal, 1983). Le débit est ralenti, les mots-clés et l'intonation sont accentués. Les temps de pause sont plus longs entre deux énoncés pour laisser l'enfant prendre son tour de parole.

2.2.2. Le développement de l'intersubjectivité

Une « intersubjectivité primaire » se met en place entre 0 et 3 mois ; c'est le début de la communication émotionnelle (échange de regards et de sourires). L'intérêt du bébé est dirigé vers sa mère, et il comprend et partage ses états émotionnels (Trevarthen, 1978-1982).

Puis, entre 3 et 8 mois, l'enfant prend conscience d'un certain « écart intersubjectif » (Golse, 1998). Il s'aperçoit des absences de sa mère, attribue à l'autre des intentions, des désirs, et coopère aux soins. Lors des jeux, l'attention du bébé est portée alternativement sur la mère ou sur l'objet.

Vers 8 mois, une « intersubjectivité secondaire » s'installe. L'attention du bébé est maintenue sur sa mère et sur l'objet tout en prenant en compte l'état psychologique de la mère. Les mêmes intentions sont partagées et intervient alors un ajustement mutuel des émotions.

Vers 12-18 mois, apparaît la théorie de l'esprit. Le bébé développe une conception de soi et de l'autre. Il prend conscience de ses propres paysages psychiques. Il comprend que le comportement de l'autre est régi par ses propres états mentaux et ses croyances et que le langage permet de les communiquer.

2.2.3. La naissance du dialogue

Dès 3 mois, l'attention conjointe se met en place. A 4 mois, apparaît le tour de rôle dans les échanges de regard, les vocalisations (conjointes et alternées).

A partir de 6-9 mois, l'adulte attribue une signification aux productions de l'enfant et les renforce en réponse. En retour, l'enfant privilégie et reproduit certains gestes, comportements, vocalisations chargées d'intention ; c'est le début des comportements communicatifs, des actes de parole primitifs (Doré, 1975) : le bébé attire l'attention, salue (au revoir), proteste (mimiques, cris), demande la satisfaction d'un besoin (pointage), questionne et répond, étiquette (pointage et vocalisation), imite et répète.

Vers 13 mois, les premiers gestes sémiotiques apparaissent : le pointé du doigt atteste qu'une convention sur le sens du signe (l'objet) est passée. Ce geste lui permet un partage du monde mental de ses parents.

Entre 12 et 18 mois, l'enfant imite les personnes d'attachement (jeux de faire-semblant). Il comprend que le mot est un symbole et dit son premier mot. L'adulte interprète la forme sonore comme un mot et propose des renforcements.

A partir de 3 ans émergent des fonctions du langage (Halliday, 1975). L'enfant exprime ses sentiments et difficultés, ses désirs et besoins, il utilise les routines

conversationnelles, initie et maintient le contact (reformule), il informe (raconte, explique), il donne des ordres et pose des questions.

Les habiletés conversationnelles se mettent également en place (adaptation au contexte et à l'interlocuteur, conscience des préalables au tour de parole, topicalisation de la conversation, jeux de mots).

A partir de 4 ans, les actes de langage deviennent efficaces en terme d'intention. L'enfant maîtrise la régie de l'échange.

Vers 6 ans, il prend en compte le point de vue de l'autre (savoir partagé), il utilise les règles de coopération (Grice, 1979) : qualité, quantité, relation (avec le contexte et ce qui est dit), manière (de façon claire). Il tient compte du feed-back, fait des inférences, des choix lexicaux et morphosyntaxiques adaptés.

A partir de 7 ans, il s'adapte au contexte social (fait des choix de registres de langue), organise l'information dans le discours (cohésion, cohérence, informativité). Il appréhende les images et les métaphores et accède progressivement à l'humour (de situation, langagier).

2.3. Les troubles pragmatiques chez l'enfant

Ces troubles pragmatiques sont « des dysfonctionnements dans la gestion des conversations » (De Weck et Marro, 2010, p 88 cités par Monfort, 2005). Ils sont dits « réciproques et partagés » : l'enfant a du mal à comprendre et à se faire comprendre, il en est de même pour les partenaires de l'échange (l'enfant et son interlocuteur) (Monfort, 2005). Les troubles peuvent être primaires ou secondaires. Nous reviendrons sur cette différence dans la partie surdité 2.3.2.3.

2.3.1. Les troubles primaires

Les difficultés pragmatiques sont majeures, notamment dans les Troubles du Spectre Autistique (TSA) et les troubles pragmatiques du langage. Ces difficultés sont la cause des échecs et des erreurs d'utilisation du langage.

2.3.1.1. TED/TSA (Trouble Envahissant du Développement/Trouble du Spectre Autistique)

Selon Rapin et Dunn (1983) *cités par* Monfort (2005), la cause du trouble de la pragmatique chez ces enfants est à rechercher dans la difficulté à traiter l'information, à identifier son paysage psychique personnel ou à comprendre les intentions des autres.

Les capacités de réception et d'expression de la communication non verbale sont déficitaires (contact oculaire, utilisation des gestes, mimiques, expressions faciales et corporelles). L'information véhiculée par le non verbal est mal comprise, et les sons et stimuli visuels provoquent une réaction inhabituelle.

La communication verbale est entravée principalement sur le versant sémantique et pragmatique.

2.3.1.2. Trouble pragmatique du langage ou dysphasie sémantique pragmatique.

D'après Bishop (2000) *cité par* Monfort (2005), les troubles sont réciproques : le locuteur et l'interlocuteur peinent à ajuster leurs réponses.

L'appétence à la communication est préservée. Cependant, le respect du tour de parole est déviant (à freiner ou à stimuler) et les actes de langage sont pauvres et déviants. L'échange est difficile à initier (mauvais réglage de la régie de l'échange). L'adaptation à l'interlocuteur et au contexte s'avère laborieuse.

Le contact visuel est anormal, l'enfant a tendance à utiliser l'écholalie et l'échopraxie. On constate aussi un trouble de l'informativité (manque de hiérarchisation, bris de communication).

2.3.2. Les troubles secondaires

Les difficultés pragmatiques chez l'enfant peuvent être dues à un trouble significatif du code linguistique.

Cela s'explique soit par un accès difficile à des modèles linguistiques variés comme par exemple dans le cas des enfants sourds, soit par une insuffisance du code disponible comme chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

Parmi ces troubles secondaires Monfort (2005) a développé la déficience intellectuelle, le retard de langage et la surdité.

2.3.2.1. Déficience intellectuelle

Le vocabulaire ainsi que les fonctions cognitives sont limités. Le choix de l'information pertinente et la prise en compte des niveaux d'information sont difficiles. On constate une mauvaise organisation de l'information et un manque d'informativité.

2.3.2.2. Retard de langage

Le retard de langage est la conséquence plutôt que la composante du trouble pragmatique, suite à l'insuffisance de la structuration linguistique. On note une immaturité pragmatique qui se traduit par des difficultés à répondre à des questions ouvertes, à formuler des demandes, un défaut de cohérence et de cohésion dans le récit, ainsi qu'un manque d'informativité.

2.3.2.3. Surdité

Les troubles pragmatiques sont dus à un manque d'accès aux modèles verbaux. La compréhension et l'utilisation des registres conversationnels sont difficiles.

Les travaux à ce sujet sont relativement récents. Auparavant on considérait que l'enfant sourd ne rencontrait pas de difficultés sur le plan pragmatique (Mogford, 1988 *cité par* Lepot-Froment, 1996). En effet, l'enfant sourd réussissait à développer des compétences comme les enfants normo-entendants. Les difficultés pragmatiques « *apparaissaient logiquement dans les aspects où la pragmatique était liée à la connaissance de la langue orale et écrite* ». (Jaspart, 1989 *cité par* Monfort, 2005 p157). Cependant, des recherches plus récentes montrent que les aptitudes

pragmatiques des jeunes enfants sourds d'âge scolaire sont nettement déficitaires (Lauwerier, 2003).

Monfort (2006, p157) souligne que le plus déficitaire dans le domaine de la pragmatique est l'acquisition des formes sociales et culturelles du langage oral. Il ajoute que « *comme toute capacité, la pragmatique doit se développer précocement sous peine de désordre irréversible* ». Selon lui, les origines des troubles pragmatiques restent imprécises. On parle de difficultés pragmatiques primaires ou secondaires ; selon qu'elles sont primaires ou secondaires, la rééducation à apporter ne sera pas la même. Toujours selon Monfort (2006), chez l'enfant sourd pré-linguistique, les difficultés seraient secondaires à un manque de stimulation sociale ou du langage. Dans le cas de troubles secondaires l'objectif de la rééducation sera ainsi de permettre un meilleur développement du langage et « du savoir social et culturel ».

Monfort (2005, p24) précise que « *la difficulté pour percevoir, comprendre et utiliser sciemment différents registres conversationnels, bien ajustés au contexte et au statut de l'interlocuteur est particulièrement fréquente chez l'adolescent sourd* ».

Dumont (2008, p72) ajoute que « Les approches orthophoniques se doivent de prendre en compte les réalités écologiques et proposer des situations réelles hors des contextes aménagés. »

Les atteintes de la pragmatique chez l'enfant sourd ont été constatées grâce aux diverses études concernant les premières habiletés en lien avec la pragmatique (l'attention conjointe et la théorie de l'esprit), mises en place lors des interactions précoces.

2.3.2.3.1. L'attention conjointe

L'attention conjointe est définie comme : « la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et à maintenir son attention vers un objet, une personne. » (Adrien, 2008 p103).

Elle est présente très tôt chez l'enfant, dès la première année de vie. Coquet (2005) rappelle que cette habileté se met généralement en place dès 3 mois.

Cette habileté s'avère nécessaire à l'émergence de la théorie de l'esprit. Elle permet à l'enfant de considérer l'autre comme agent.

Dumont (2008, p38), rappelle que cette habileté entre en jeu dans la relation mère-enfant : « *l'enfant et la mère vont apprendre à « parler » ensemble à propos des objets du monde extérieur* ». C'est un premier partage entre eux.

L'attention conjointe constitue un pré-requis au langage et permet l'accès au jeu symbolique et plus tard aux fausses croyances (et donc à la maîtrise de la théorie de l'esprit).

Elle est dirigée par des moyens visuels, auditifs et kinesthésiques.

Dumont (2008) souligne que l'attention conjointe est difficile à appréhender pour le jeune enfants sourd. En effet, si le contact visuel se perd, l'attention conjointe se rompt, ce qui n'est pas le cas chez un enfant normo-entendant qui continue d'écouter même quand il ne regarde pas.

Les parents entendants d'enfants sourds peuvent paraître malhabiles quand il s'agit d'avoir des comportements d'attention conjointe visuelle avec leur enfant. Les parents sourds d'enfants sourds ont plus de facilité à adopter de tels comportements avec leurs enfants.

L'attention conjointe constitue un précurseur important du langage avec lequel l'enfant sourd rencontre des difficultés.

2.3.2.3.2. La théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit se définit comme « L'habileté à attribuer à soi-même et à autrui un fonctionnement mental : des désirs, des intentions, des doutes, des croyances, etc. Ce sont autant d'états mentaux qui sous-tendent les actions. » par Premack et al (1978) ; Baron-Cohen (2001) cités par Chainet-Terisse et al (2011).

Selon Bara et al (1999) c'est un facteur principal qui affecte l'émergence de la compétence pragmatique. Des troubles pragmatiques peuvent donc apparaître si la théorie de l'esprit est déficitaire.

De plus, Wellman et al (2004) ; Callaghan et al (2005) cités par Chainet-Terrisse et al (2011) rappellent que cette capacité se développe progressivement. Il est pourtant considéré qu'elle émerge à partir de 4 ans et demi, quand les épreuves de fausses croyances sont réussies. L'enfant parvient à comprendre que l'autre peut agir en fonction d'une représentation faussée de la réalité.

Selon Scott (1999) cité par Dumont (2008), les enfants sourds manifestent une difficulté pour attribuer des états mentaux à l'autre, alors qu'ils réussissent très bien à voir dans quelle direction et vers quoi se dirige le regard de l'autre. Ils ont ainsi du mal à saisir les intentions du locuteur.

La surdité induit un décalage chronologique de l'acquisition de la théorie de l'esprit. Dans la littérature, ce décalage varierait entre 2 et 8 ans. Selon l'étude de Chainet-Terrisse et al (2011), les enfants sourds auraient un retard d'environ deux ans et demi par rapport à des enfants normo-entendants. Ces auteurs soulignent que l'exposition précoce au langage, grâce à l'implant cochléaire (soit avant 3 ans), permet de réduire ce retard d'acquisition dans le cas de surdité sans trouble associé. Il a en effet été observé que ces enfants avaient moins de difficultés pour les épreuves de fausses croyances que ceux implantés tardivement.

Une autre étude, celle de Peterson (2004), montre aussi un retard dans l'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants sourds oralisants et dont les parents sont entendants. Selon ces travaux, la cause de ce retard n'est pas liée à la surdité même, mais plutôt à son association avec l'éducation au sein d'une famille entendante. Ce type d'expériences conversationnelles précoces dans la famille permettent à l'enfant de développer sa théorie de l'esprit.

Les enfants sourds nés de parents sourds obtiendraient de bien meilleures performances pour les épreuves de fausses croyances. Courtin & Melot (1998) cités par Peterson (2004) supposent que ces meilleures performances seraient la conséquence d'un accès plus précoce aux états mentaux d'autrui par ces enfants grâce à l'apprentissage de la langue des signes dès le plus jeune âge.

Courtin (2006), ajoute que la communication joue un rôle très important dans le développement de la théorie de l'esprit. Ainsi, il faut s'intéresser à l'environnement de l'enfant pour comprendre son développement.

Les études effectuées s'accordent donc pour affirmer que les enfants sourds rencontrent des difficultés relatives à diverses habiletés linguistiques dans l'apprentissage de la langue orale.

Les résultats des travaux sont partagés entre le fait de dire que les difficultés constatées sont dues à des différences de développement ou sont simplement dues à un retard (qui donc peut se combler).

Enfin, Denys et al (2006, p124) rappellent que « *La population des personnes sourdes est composée d'individus très différents qui présentent des profils cognitifs et des performances linguistiques propres à chacun.* »

Le lien entre langage et théorie de l'esprit a été mis en évidence par Astington et al (1999) cités par Grynberg (2013). Selon eux, le langage se construit parallèlement à la théorie de l'esprit, entre l'âge de 1 et 5 ans.

De plus, certaines tâches de théorie de l'esprit nécessitent l'acquisition du langage.

Les résultats obtenus suite à l'étude longitudinale de ces auteurs ont révélé que l'acquisition du langage contribuerait au développement de la théorie de l'esprit et non l'inverse.

Ceci expliquerait les difficultés rencontrées par l'enfant sourd dans les tâches de théorie de l'esprit, difficultés en lien avec le retard langagier.

Les interactions précoces jouent donc un rôle essentiel dans le développement des habiletés qui favorisent l'émergence de la compétence pragmatique.

2.4. L'évaluation et la rééducation orthophonique

Il s'avère que bien des difficultés pragmatiques sont ordinaires à un certain âge. A 3 ou 4 ans, l'enfant ne tient pas compte de l'information dont dispose déjà

l'interlocuteur ni de celle dont l'interlocuteur a réellement besoin pour comprendre (communication d'un enfant par téléphone) (Monfort, 2005).

De plus, la pragmatique est sans doute l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles (contact oculaire, communication non verbale, règles de courtoisie). Le mélange des cultures ne facilite donc pas la pratique clinique (Monfort, 2005).

Cette évaluation doit s'inscrire dans un bilan de langage global.

2.4.1. Les outils d'évaluation

Monfort (2005) considère que les épreuves psychométriques sont trop peu sensibles pour détecter un trouble de la pragmatique ; ce sont surtout les situations réelles de communication qui vont faire émerger les difficultés.

Certains essais de formalisation de l'évaluation pragmatique ont été tentés : le Test d'Habilités Pragmatiques de Shulman (1985), le Test de Langage Pragmatique de Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn (1992) ou encore la batterie de langage BLOC de Puyuelo et Wiig (1998). Cependant, la nature même des troubles se prête mal à toute évaluation quantitative.

De plus, selon Monfort (2005), les enfants plus âgés peuvent résoudre des situations de façon intellectuelle (par déduction par exemple) alors qu'ils sont incapables de les affronter dans la vie courante (transfert des acquis dans la vie quotidienne).

Devant la difficulté d'évaluer, certains auteurs ont choisi d'élaborer des instruments d'évaluation partielle et de se concentrer sur une habileté déterminée. Parmi ces outils, on trouve le « Reporter's test » de De Renzi et Ferrari (1979) ou encore « L'épreuve de compréhension d'expressions idiomatiques » de Kerber et al (1996).

L'utilisation de situations semi-dirigées (échelle ECSP (Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce) de Guidetti et Tourette 1993) peut permettre, entre autres, de contourner la difficulté.

Une autre approche consiste en l'élaboration de grilles et de questionnaires, qui décrivent des comportements prototypiques, applicables par les personnes en contact avec l'enfant : parents, professeur, orthophoniste.

Il existe le « ESO » de Dewart et Summers (1988), révisé en 1997, ainsi que la Children's communication Checklist de Bishop (1998), la dernière version datant de 2003.

Ces grilles proposent plusieurs avantages : elles sont remplies par des personnes connaissant bien l'enfant, et les situations quotidiennes ne sont pas induites. Elles sont faciles à utiliser et rapides à remplir et à coter. La subjectivité de l'observateur peut être contournée en faisant remplir la grille simultanément par plusieurs personnes, afin d'homogénéiser les résultats.

Certaines grilles détaillent les fonctions du langage et mettent en évidence les performances de l'enfant à un moment de son développement ; d'autres reprennent une liste de comportements inadéquats et de troubles pragmatiques (par exemple : « l'enfant utilise mal le contexte, donne trop ou trop peu d'information »). A l'inverse, des auteurs ont élaboré un répertoire à partir d'une liste d'habiletés pragmatiques.

Le principal défaut de ces grilles réside dans l'imprécision des items (exemple d'item : « il utilise des termes comme « il » ou « ça » sans qu'on comprenne clairement à quoi il fait référence » ; cet item n'est pas adapté car certains enfants n'utilisent pas du tout ces termes). Des personnes peuvent répondre de manière très différente au même item. Selon Monfort (2005), l'utilisation de questions ouvertes fournit une information ample et mieux ciblée pour le clinicien.

De Weck et Rosat (2003) cités par Monfort (2005) font remarquer qu'on ne peut rapprocher facilement les résultats des tests et ceux qui proviennent de l'observation directe, voire filmée. Ces auteurs s'interrogent sur le fait que le fonctionnement linguistique lors d'épreuves soit identique à celui qui prévaut dans le langage spontané.

Finalement, il ne faut pas se contenter d'évaluer seulement le langage mais il faut aussi prendre en compte les conséquences de ces troubles et les moyens de compensations possibles (Lormet, 2000 cité par Monfort, 2005).

Parmi les outils existants, sera développée plus particulièrement la Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop (2003) puisque c'est cette grille que nous avons choisi d'utiliser.

Malgré sa principale limite (subjectivité), la CCC reste un outil élaboré d'évaluation des difficultés pragmatiques ; nous l'utiliserons donc lors de notre expérimentation. En effet, elle donne un aperçu des compétences de l'enfant dans sa vie quotidienne et pas seulement à un moment donné.

2.4.1.1. La Children's Communication Checklist (CCC)

Cet outil a été créé par Bishop et son équipe en 1998 et traduit en langue française par Maillart en 2003.

Il s'agit d'une grille d'observation à destination de l'entourage de l'enfant (parents, enseignant, orthophoniste...). Elle est rapide de passation et repose sur la fréquence d'apparition des comportements pointés (ne s'applique pas du tout, un peu ou tout à fait).

L'objectif est de préciser si parmi des enfants identifiés pour leurs troubles langagiers, certains présentent des troubles pragmatiques importants.

Cette grille comprend 9 sous-échelles qui évaluent la structure du langage, les difficultés pragmatiques et les aspects non linguistiques.

Cela montre une incidence des difficultés langagières sur les habiletés communicationnelles.

2.4.2. Les modèles d'intervention

Ces modèles d'intervention ont été exposés par Monfort (2005).

2.4.2.1. L'adaptation du modèle général

Les difficultés pragmatiques de l'enfant ou de l'adolescent sourd se trouvent au niveau de l'acquisition des habiletés sociales et culturelles du langage oral et au

niveau de leur usage correct dans les échanges avec les entendants. L'enfant sourd profond ne perçoit pas les changements dans la façon de s'exprimer selon que l'on parle avec telle ou telle personne. Il ne perçoit pas non plus les différentes façons d'argumenter, de plaisanter ou bien encore de mentir. Il y a un appauvrissement des registres qui entraîne un langage oral chez l'adolescent qui peut paraître brusque, rigide et peu nuancé.

Les objectifs de la rééducation (notamment pour l'axe d'adaptation) seront donc d'amener le sujet à identifier l'âge et le statut de l'interlocuteur à partir de l'observation de ses postures, de ses vêtements ou de son registre de langage par exemple. Il va également falloir entraîner le sujet à se placer par rapport à un interlocuteur, à nuancer son registre en fonction de ce même interlocuteur et à adopter le point de vue d'autrui.

Dans la rééducation des troubles pragmatiques de l'enfant en général, Monfort (2005) conseille de combiner une approche fonctionnelle et une approche formelle dans un cadre interactif qui accorde une place importante au rôle de l'enfant et de son entourage familial.

On a recours à des systèmes augmentatifs et alternatifs de communication, notamment avec les enfants sourds (langue des signes, méthode Borel-Maisonny, verbo-tonale de Guberina, Dynamique Naturelle de la Parole...).

Les trois impératifs à respecter selon Monfort (2005) dans la prise en charge des troubles pragmatiques sont : la nécessité d'un enseignement explicite, la nécessité de contrôler et de stimuler la compréhension de chaque énoncé et l'adaptation du style interactif.

2.4.2.2. La nécessité d'un enseignement explicite

Les enfants qui présentent des troubles pragmatiques « ne possèdent qu'une très faible capacité d'apprentissage par imprégnation (exception faite de leurs champs d'intérêts) » (Monfort, 2005 p76).

On retrouve chez les enfants de développement normal la trace de comportements moteurs, verbaux ou d'expressions faciales des parents, qui ne leur ont pourtant jamais été enseignés.

« Le processus d'incorporation des modèles comportementaux, qui sont très sensibles aux différences culturelles et sociales, s'effectue aussi tout naturellement » (Monfort, 2005 p76).

Percevoir et retenir les éléments pertinents du comportement social d'autrui peut représenter une difficulté pour les enfants souffrant d'un trouble pragmatique. Les apprentissages se font alors de manière partielle et ponctuelle, et ils reproduisent souvent ces modèles de comportement de façon inappropriée, hors contexte.

On peut aborder la stimulation du langage oral de trois manières :

Niveau 1 : l'entrée verbale doit être stable, claire et mieux ajustée à la capacité de l'enfant. L'utilisation de situations ouvertes laisse une place importante à l'initiative de l'enfant.

Niveau 2 : des situations fonctionnelles sont présentées dans un contexte qui rend nécessaire la compréhension ou la production de certaines unités de langage.

Niveau 3 : les activités formelles permettent un enseignement explicite du contenu verbal en dehors de son contexte d'utilisation.

Ces étapes peuvent être combinées et se succéder selon le niveau et l'évolution de chaque enfant.

2.4.2.3. La nécessité de contrôler et de stimuler la compréhension de chaque énoncé

L'interprétation correcte des termes et de l'intention de l'interlocuteur est un principe de base à la compréhension d'un énoncé.

Certains enfants sont capables de dénommer ou de produire des expressions toutes-faites, mais échouent dans les tâches d'appariement phrases-images.

Cette dissociation entre compréhension et expression chez les enfants présentant des troubles pragmatiques montre combien il faut maintenir le contrôle de la compréhension en l'isolant de l'aide du contexte.

2.4.2.4. L'adaptation du style interactif

Les thérapeutes emploient un style interactif enrichi : l'intonation est plus théâtrale, les mimiques exagérées.

Cette technique inclut l'emploi de jouets ou d'activités ludiques. Pour Monfort (2005), l'objectif est d'étayer l'interaction par des moyens complémentaires afin de compenser la pauvreté du langage mais il faut veiller à ce que cet enrichissement ne rende pas la somme d'informations à traiter excessive.

3. Buts et Hypothèses

Comme nous venons de le voir, la littérature va dans le sens de difficultés pragmatiques chez l'enfant sourd, notamment dans l'axe d'adaptation (Monfort, 2005).

En partant de ce constat, nous avons élaboré notre travail avec pour objectifs de :

- se baser sur des situations écologiques, afin de favoriser l'intégration des acquis dans la vie quotidienne de l'enfant.
- s'appuyer sur un support visuel et ludique, afin de favoriser la motivation de l'enfant, essentielle aux apprentissages.
- travailler spécifiquement l'axe d'adaptation de la pragmatique
- respecter les étapes pédagogiques (découverte, entraînement, transposition) afin de favoriser les apprentissages.

L'image étant un support attrayant pour l'enfant sourd, nous avons élaboré notre jeu à partir de situations de la vie quotidienne représentées sous forme de dessins.

- Nous avons dans un premier temps retenu l'hypothèse que l'explicitation par l'orthophoniste des règles tacites d'adaptation du langage en fonction de l'interlocuteur peut favoriser l'émergence de cette capacité chez l'enfant sourd.
- Nous avons également émis l'hypothèse que l'explicitation du contexte permettrait de favoriser l'adaptation langagière chez l'enfant sourd.
- Enfin, nous avons développé l'hypothèse que l'explication du sens des gestes et des postures améliorerait les capacités d'adaptation au non verbal.

Sujets, matériel et méthode

1. Sujets

1.1. Critères d'inclusion

Les enfants choisis doivent remplir certaines conditions :

- être sourds et bénéficier d'un appareillage auditif et d'une éducation oraliste.
- avoir accès au langage oral, de façon à mettre en évidence un déficit pragmatique.
- être âgés de plus de 5 ans (âge d'acquisition de la théorie de l'esprit, nécessaire aux habiletés pragmatiques).
- présenter des difficultés d'ordre pragmatique, notamment en ce qui concerne l'adaptation.

1.2. Présentation des enfants

Les enfants avec qui nous allons travailler sont pris en charge par l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition). Cet établissement public accueille des enfants déficients auditifs, de la naissance à l'âge de 20 ans. Les missions principales de l'IRPA sont le développement de la communication, l'aide à l'accès au meilleur niveau scolaire possible et l'insertion socio-professionnelle.

Les enfants sont suivis par une équipe pluridisciplinaire qui assure la prise en charge en orthophonie et en psychomotricité, le suivi ORL régulier...

Ils sont tous âgés de 6 à 7 ans. Ils sont équipés d'une aide auditive (contour d'oreille ou implant cochléaire) et sont inscrits dans un projet d'éducation oraliste.

Ils font partie d'une classe dans une école ordinaire dont l'encadrement est assuré par une enseignante spécialisée.

Nous présentons plus en détail un enfant ci-dessous.

1.3. Présentation de William

Nous avons choisi de présenter plus particulièrement un enfant concerné par les critères d'inclusion, et présentant un niveau de langage oral suffisant pour pouvoir aborder les aspects pragmatiques. Nous avons préféré approfondir nos analyses concernant cet enfant plutôt que de survoler chaque profil.

C'est le cas de William qui a été retenu. C'est l'un des enfants qui a le plus investi notre matériel, montré de l'intérêt pour nos explications. Au fur et à mesure des séances, c'est avec lui que nous avons pu constater une évolution.

William fait partie d'une classe de niveau CP spécialisée en surdité. Cette classe est dans les locaux d'une école ordinaire, à Ronchin. William a bénéficié des apprentissages de maternelle. Son parcours scolaire est précisé ci-dessous.

Par souci d'anonymat, nous avons changé son prénom.

William, 6 ans et 2 mois

Diagnostic : William présente une surdité bilatérale profonde dans le cadre d'un syndrome de Usher découvert en Juin 2011. Il avait alors 1 an 9 mois.

Situation et antécédents médicaux : Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Sa petite sœur et ses parents sont normo-entendants.

Il bénéficie d'une double implantation cochléaire : à droite en Novembre 2010 (à l'âge d'un an 2 mois) et à gauche en Février 2012 (à l'âge de 3 ans 5 mois). Il a eu des difficultés à accepter ses implants au quotidien, notamment le gauche. Aujourd'hui, les implants sont parfaitement acceptés.

Prise en charge : William est scolarisé en milieu ordinaire avec une prise en charge IRPA depuis la section des petits dans une école maternelle. Depuis Septembre 2015, il est scolarisé en classe spécialisée de CP dans une école de Ronchin, également avec une prise en charge IRPA. Il bénéficie de 4 séances hebdomadaires d'orthophonie, dont 3 en individuel et une en groupe, ainsi qu'une séance de psychomotricité.

Langage : William est intelligible, on peut avoir une conversation simple avec lui.

Sa voix est claire. Il possède un stock lexical dans la norme des enfants de son âge mais éprouve des difficultés dans l'acquisition de nouveaux termes. Ses phrases sont simples mais bien construites. Nous avons constaté que William maîtrise beaucoup de notions telles que les relations de cause à effet. Il est attentif aux demandes et la plupart du temps, ses réponses sont adaptées.

Comportement : William est un enfant calme et réservé mais néanmoins très anxieux et émotif.

Face à l'échec il perd ses moyens et se met souvent à pleurer. Il a besoin d'être félicité lorsqu'il réussit un exercice et rassuré dans le cas contraire.

Au sein du groupe dont il est un des moteurs, il n'hésite pas à prendre la parole.

1.4. Le cadre du groupe

Nous avons choisi de proposer des séances en groupe pour favoriser les interactions entre les enfants.

Le groupe devait initialement être composé de 10 enfants, mais suite à un refus de participation d'une famille, il en comporte 9 dont 5 garçons et 4 filles.

Pour nos séances, nous avons donc divisé celui-ci en deux sous-groupes, un de 4 et un de 5 enfants (en fonction des éventuels absents). Deux séances (une avec chaque groupe) d'une durée de 30 minutes ont eu lieu tous les samedis matin. Nous expliquerons plus loin (cf 3.2) comment se sont constitués les groupes.

2. Matériel

2.1. Inventaire et analyse du matériel existant

Pour construire notre matériel, nous nous sommes inspirées des outils existants se rapportant aux compétences pragmatiques et nous avons retenu quatre matériels :

- Les planches Nathan (Perret et al., 2010) NATHAN : il s'agit de grandes scènes imagées, où les actions et les personnages sont nombreux. En général, ces planches sont surtout utilisées pour développer le langage oral (lexique, syntaxe).

La particularité de notre matériel vient du fait que nous avons choisi de diviser la planche en 6 pour créer un « puzzle ». Nous avons ainsi pu délimiter 6 situations distinctes pour recentrer l'attention sur une seule. Cela nous a semblé pertinent pour susciter la motivation des enfants ainsi que pour organiser le tour de rôle. La régie de l'échange est possible car les enfants piochent une situation chacun leur tour.

- L'esprit des autres (Monfort, 2001) : cet outil se présente sous la forme de fiches et de dessins en noir et blanc. Certaines scènes peuvent faire penser à une bande dessinée (personnages en mouvement, enchaînement d'actions). L'enfant est amené à identifier et comprendre les émotions des personnages.

Quant à notre outil, il se présente sous forme de grandes images en couleur, ce qui favorise l'intérêt des enfants. De plus, la grande taille des planches facilite le travail en groupe.

- Coup de théâtre (Lacuisse, 2013) : ce matériel est composé de cartes à piocher abordant différents thèmes en lien avec les habiletés pragmatiques (émotions, expression, adaptation à l'autre, compréhension verbale et non verbale, jeu, imagination).

Lors de la création de notre outil, nous avons voulu cibler plus précisément un axe de la pragmatique, en l'occurrence l'adaptation. C'est pour cette raison que nous avons choisi de ne pas aborder les autres axes, déjà développés dans le matériel de Lacuisse (2013).

- Mais qu'est-ce qu'ils disent ? (Bouhours, 2007) : il s'agit d'un outil destiné aux adultes et adolescents. Il aborde la polyvalence des énoncés, les ambiguïtés par le biais de planches illustrant la vie quotidienne. L'exercice consiste à

attribuer la bonne phrase au bon personnage. Ce matériel requiert un travail métalinguistique assez complexe.

Notre matériel s'adressant à des enfants plus jeunes, nous avons choisi un vocabulaire simple.

Ajoutons que l'originalité de notre matériel consiste en la création d'une séance de transposition, qui s'effectue par la manipulation de playmobils. Cette appropriation des scènes par les enfants n'était pas présente dans les matériels cités précédemment. Ce jeu de rôle favorise le vécu des scènes par l'enfant et la manipulation permet de varier les supports pour fixer la notion.

2.2. Les planches

Les planches (Annexes 1 à 8) sont constituées de dessins colorés qui mettent en scène plusieurs personnages dans différentes situations.

Nous avons fait le choix de restreindre le nombre de planches afin de pouvoir les travailler plus longuement chacune. En effet, trois séances sont proposées par planche. Sont développées quatre scènes : le parc, la récréation, l'anniversaire et la cantine.

Nous avons opté pour un grand format pour la planche (A3), afin que les illustrations soient grandes et bien visibles et avons ensuite divisé cet espace en six parties, pour permettre de cibler six situations.

Au dos de chaque carte-situation apparaissent des exercices. Puis, nous ajoutons des personnages pour rejouer les scènes au plus proche d'une situation réelle. Pour nos séances nous avons choisi d'utiliser des playmobils, qui sont très appréciés des enfants.

Nous avons proposé des situations connues des enfants dans lesquelles il y a beaucoup d'interactions ; des situations qu'ils rencontrent souvent et dans lesquelles il est important qu'ils aient une attitude adaptée.

- 2 situations du milieu scolaire : la récréation et la cantine.
- 2 autres situations du quotidien de l'enfant : le parc et l'anniversaire.

Ce sont des situations que chaque enfant a l'occasion de rencontrer dans sa vie quotidienne.

Les planches ont été présentées dans cet ordre : le parc, la récréation, l'anniversaire et la cantine. Ce choix est purement arbitraire. Le matériel peut être présenté dans l'ordre souhaité par les intervenants.

Pour chaque planche, nous détaillerons les 6 situations proposées.

Les objectifs pour chaque situation sont disponibles en annexes. (Annexes 9 et 10)

Les compétences mises en jeu dans les situations sont très souvent entremêlées, il est donc difficile de restreindre une situation à une seule compétence.

Par exemple, la scène du cerf-volant présente sur la planche du parc fait appel autant à l'adaptation à l'interlocuteur (âge, degré de familiarité, savoir partagé) qu'à l'adaptation au contexte (l'enfant joue dans le parc, son cerf-volant est coincé et un inconnu assez grand pour l'attraper se trouve près de l'arbre).

2.3. Progression pour chaque planche

Nous avons effectué 12 séances pour chaque groupe au cours de l'année, soit 24 au total. Nous les avons réalisées le samedi matin, hors vacances scolaires, au sein de l'école. Les séances se sont déroulées sur 12 semaines, entre septembre 2015 et février 2016.

Chaque séance a duré 30 minutes en moyenne, l'attention des enfants étant difficile à canaliser au-delà.

2.3.1. Découverte

La découverte est la première des trois phases. C'est la présentation de la planche. En effet, avant de pouvoir se montrer adapté dans une situation, il faut avant tout pouvoir la comprendre et analyser le contexte.

Présentation de la planche : qu'évoque-t-elle à l'enfant?

Il s'agit pour nous de procéder à l'étude du vocabulaire en nous assurant de la bonne compréhension de la situation par les enfants ; nous « plantons le décor ». Selon le niveau de compréhension de l'enfant, nous apportons notre aide pour étayer ses propos. Parfois, les enfants eux-mêmes aident les camarades en difficulté.

Chaque enfant dit ce que cela lui évoque.

Au début, nous proposons une participation spontanée, puis nous réinterrogeons chaque enfant pour estimer la compréhension globale et situationnelle. Chaque enfant doit pouvoir s'exprimer.

Si les enfants commencent à aborder les notions prévues pour la séance 2, nous approfondissons avec eux.

Exemple de découverte : séance 1 (le parc)

Nous commençons par expliquer le vocabulaire inconnu de la planche. Par exemple le mot « cerf-volant » n'est pas connu des enfants.

Puis nous posons une question sur une des situations à l'ensemble du groupe
« *Où est le cerf volant ?* »

Pour la situation où apparaît le père fâché près de sa fille toute tachée de boue, nous demandons d'abord au groupe de décrire la scène. Un des enfants prend spontanément la parole et explique : « **parce que après il a fait ça (+ geste du saut) et ça !!** ».

Puis nous demandons à cet enfant pourquoi elle est sale, pour voir s'il arrive à détailler. Il détourne la question en montrant le papa sur l'image « **Regarde y a papa ici !** ». Pour évoquer la boue il dit « **la peinture à le corps** ». Pour aller plus loin, nous lui demandons pourquoi le papa est en colère. Il répond : « **Parce que elle est tombée** ».

La compréhension de cette première situation avec cet enfant reste assez confuse. Il parvient à faire des liens de cause à effet, mais confond « boue » et « peinture ». Cela peut provenir d'une faiblesse du stock lexical.

Ensuite nous interrogeons tour à tour les enfants sur une situation en particulier.

2.3.2. Entraînement

La seconde séance est constituée d'exercices.

Avant de les proposer, nous faisons un rappel rapide des 6 situations de la grande planche. Nous ne présentons plus la grande planche mais les six images représentant les 6 situations.

Comme nous l'avons montré plus haut, les questions portent sur les différents items, travaillant l'axe d'adaptation. Certaines réponses ont déjà été données par les enfants en séance 1.

Pour favoriser les productions des enfants, nous utilisons des bulles de type bande dessinée, plastifiées. Nous plaçons ces bulles près des personnages en interaction.

Exemple d'entraînement : séance 2 (le parc)

Nous interrogeons l'un des enfants sur la situation représentant la petite fille qui lance le ballon sur son camarade sans le faire exprès. L'objectif de la situation est la formulation d'excuses par la petite fille.

Nous lui posons les questions suivantes :

« *Pourquoi le garçon a mal ?* », il répond « **Parce que ballon y est fait mal** ». L'enfant a compris la raison mais ne parvient pas à formuler correctement sa pensée. Il ajoute « **Après il a pleuré, après il a mal.** ».

Voici les autres questions posées pour cette situation : « *Est-ce qu'elle a fait exprès ?* » « **Oui** (puis change d'avis) **Non !** ».

« *Qu'est ce qu'elle peut lui dire pour demander pardon ?* » Ici l'enfant se bloque et ne répond pas.

Nous adaptons la question en ciblant un choix de proposition : « *Est-ce qu'elle va dire : « pardon, je suis désolé !* », il répond fièrement « **Oui !!** ». Pour les autres propositions inadaptées, il ne se manifeste pas.

Pour conclure la situation, nous lui proposons « *La fille va donc dire je suis dé...* ». Il complète notre phrase sans hésitation : « **...solée !!** » Nous notons que les propositions fermées et les amorces aident beaucoup cet enfant.

2.3.3. Transposition

La troisième séance de transposition permet une mise en application par des mises en scène avec des playmobils. Nous essayons de cacher les planches et les images. Par cette séance, notre objectif est d'amener les enfants à s'approprier une situation vue et non vécue.

Chaque situation précédemment vue est reproduite. Les enfants rejouent au choix celle dont ils se souviennent.

Nous l'évoquons avec eux avant de commencer la mise en scène. Les enfants prennent le rôle de leur choix.

Si la situation est bien exécutée, nous passons à une suivante.

S'il y a des difficultés, nous remontrons l'image en réexpliquant, ou nous la jouons devant eux pour les aider à intégrer la notion ciblée.

C'est la séance qui suscite le plus d'enthousiasme chez les enfants mais qui reste la plus difficile à cadrer. Le support plus ludique avec manipulation décentre l'attention des enfants de l'activité ciblée.

Grâce à l'utilisation des playmobils, les enfants ont ainsi pu être acteurs et jouer les scènes telles qu'ils les ont ressenties.

Exemple de transposition : séance 3 (le parc)

Les enfants sont excités avec les playmobils. Beaucoup d'enfants sont volontaires pour jouer les situations.

Un des enfants prend donc un personnage pour jouer la scène du cerf-volant mais ne dit rien.

Nous l'aidons en le questionnant :

« *Qu'est-ce qu'il va dire au papa pour attraper le ballon ?* ». Il répond : « **Je veux un ballon** ». Nous ajoutons : « *S'il vous plaît* ». « *Et qu'est-ce qu'il dit le garçon ?* » « **Merci !** ».

Pour cette première situation, nous constatons que la compréhension contextuelle est là mais l'enfant a des difficultés à « faire parler » son playmobil, contrairement à ses camarades. Certains sont plus à l'aise pour manipuler et jouer avec les playmobils, même s'ils ne gardent pas toujours l'objectif en tête.

Voici deux photos de mise en place des situations avec les playmobils.

Le premier exemple est tiré de la planche du parc avec la situation qui se déroule chez le marchand de glace. Le second est tiré de la planche de la récréation avec la discussion entre la maîtresse et l'infirmière.



figure n°1 : Playmobils : « Chez le marchand de glaces ».



figure n°2 : Playmobils : « Discussion entre la maîtresse et l'infirmière ».

1.1. Les exercices

Pour chaque situation, représentée par une carte découpée, plusieurs exercices à proposer aux enfants figurent au dos de celle-ci.

Le nombre de propositions peut varier pour chaque question (avec minimum de trois).

Nous avons créé des exercices caricaturaux pour nous adapter au niveau des enfants : émotions flagrantes, propositions aux antipodes (exemple de la récréation :

rencontre avec le directeur. Que va-t-on dire ? « Salut Alain ? ou « Bonjour monsieur le directeur, vous allez bien? »).

Certaines notions proches comme la familiarité et le statut sont confondues par les enfants, qui ne perçoivent pas toujours la finesse des nuances.

1.1.1. La progression

La trame présentée n'a été définitivement adoptée qu'à partir de la deuxième planche de la récréation. En effet, pour la planche représentant la scène du parc, certains exercices jugés trop difficiles ont été remodelés.

Pour illustrer notre progression, nous utiliserons l'image représentant les enfants à table, présente sur la scène de l'anniversaire. (Figure n°3 et n°4).



Figure n°3 carte anniversaire, « Les deux enfants qui goûtent »

- Le copain et la copine à table. Pourquoi la fille regarde le garçon ? Comment est-elle ?
- Elle est contente de manger des gâteaux.
 - Elle n'est pas contente que son copain mange tout !
 - Elle veut voler les gâteaux du copain !
- Que peut faire la fille ?
- Elle hurle.
 - Elle demande gentiment.
 - Elle demande aux parents d'intervenir.
- Que peut-elle dire au garçon ?
- « T'es trop gourmand !! »
 - « Si tu m'en donne un, je ne le dis pas au papa ! »
 - « C'est pour moi, donne !!! »
 - « Il faut en laisser aux autres, ne mange pas tout ! »
- Que va-il faire ?
- Il s'excuse et remet les gâteaux dans le plat.
 - Il va quand même garder les gâteaux et les manger.
 - Il va les cacher sous la table.
- Que doit-il répondre à sa copine ?
- « Laisse-moi tranquille, tu m'agaces !!! »
 - « Oui c'est vrai, je dois en laisser aux autres. »
 - « Mais j'ai faim moi !! »

Figure n°4 : Exercices de la carte des enfants à table au goûter d'anniversaire

Sur la plupart des cartes, trois types de questions seront posées à l'enfant : « Pourquoi ? » « Qu'est-ce qu'ils peuvent faire ? » « Qu'est-ce qu'ils peuvent dire ? ».

La première question « pourquoi » permet de tester la compréhension globale de la situation par l'enfant. La seconde permet de juger de l'adaptation sur le plan comportemental et la dernière cible les productions langagières adaptées. Nous avons voulu ainsi structurer notre travail en amenant progressivement l'enfant à produire des phrases adaptées.

Nous avons commencé par des questions ouvertes qui se sont révélées trop difficiles. Nous avons donc choisi d'utiliser des questions fermées pour faciliter l'exercice aux enfants, les productions orales spontanées étant favorisées lors de la séance de transposition.

Pourquoi ?

Cette question permet de faire un rappel de la scène vue lors de la séance de découverte (cf partie 3.2.1). Elle met en lien le vocabulaire et ce qui a été expliqué précédemment. Nous resituons le cadre et le contexte. Nous suscitons une réflexion chez l'enfant lors de la séance de découverte, puis posons les questions en séance d'entraînement. L'enfant doit donc faire preuve d'attention et retenir les informations d'une séance à l'autre.

Exemple : *Pourquoi la fille regarde le garçon ? Comment est-elle ?*

- *Elle est contente de manger des gâteaux.*
- *Elle n'est pas contente que son copain mange tout !*
- *Elle veut voler les gâteaux du copain.*

Nous attendons de l'enfant une réponse cohérente. Ici, la réponse 2 était plus judicieuse. Tant que la justification est cohérente, nous acceptons la réponse de l'enfant, le but de notre matériel étant de l'amener à réfléchir et à agir selon la situation.

Qu'est-ce qu'ils peuvent faire ?

Nous proposons à l'enfant différentes possibilités d'action pour un ou plusieurs personnages de la situation concernée. Cet item permet de vérifier si l'enfant arrive à avoir un comportement adapté dans un contexte précis et s'il arrive à se projeter dans une situation donnée.

Exemple : *Que va faire la fille ?*

- *Elle va hurler*
- *Elle va lui demander gentiment*
- *Elle va demander aux parents d'intervenir*

Que va faire le garçon ?

- *Il va s'excuser et remettre les gâteaux dans le plat.*
- *Il va quand même garder les gâteaux et les manger.*
- *Il va les cacher sous la table.*

Parfois, quand la situation est plus difficile à appréhender, la question devient « qu'est-ce qu'il fait ? », pour permettre à l'enfant de mieux comprendre la situation. Par exemple, pour la scène de la récréation où la maîtresse et l'infirmière se regardent, nous posons la question à l'enfant : « Que font-elles ? » et les propositions deviennent : « elles se disputent », « elles discutent » ou « elles jouent à « Jacques a dit » ».

Cette précision portant sur les situations (objectif de la séance de découverte) permet de supprimer les éventuels obstacles langagiers et de s'assurer de la bonne compréhension de la scène par l'enfant. Cette étape est nécessaire pour pouvoir aborder la pragmatique en tant que telle.

Qu'est-ce qu'ils peuvent dire ?

Que peuvent dire les personnages dans une situation la plus adaptée possible ?

Exemple : *Que peut-elle dire au garçon ?*

- *T'es trop gourmand !*
- *Si tu m'en donnes un, je ne le dis pas au papa.*
- *C'est pour moi, donne !!!*
- *Il faut en laisser aux autres, ne mange pas tout.*

En général, pour ce type de questions nous retrouvons des propositions exagérées (« *C'est pour moi, donne !* »), des propositions trop familières (« *Dégage !* ») et une dernière, la plus adaptée, qui est la réponse attendue par l'enfant. (« *Oui c'est vrai, je dois en laisser aux autres* »).

Ce dernier type de question est le plus important car il met l'accent sur le discours prononcé dans la situation.

1.1.1. Les items travaillés

Nous sommes parties des différents items de l'axe d'adaptation de la pragmatique d'Armengaud (1985) pour définir ces items, les mêmes que ceux utilisés sur la grille d'observation.

Pour chaque planche nous proposons des items travaillant l'adaptation au locuteur, au contexte et la compréhension de la communication non verbale.

Des exemples provenant des scènes sont mis en italique.

adaptation au locuteur

- âge : *les copains de classe, la maîtresse*
- statut : *l'infirmière, le directeur*
- état psychologique : *le petit garçon qui se sent seul et qui est triste*
- degré de familiarité : *le copain, le camarade qu'on ne connaît pas bien, le directeur*
- savoir partagé : *le cerf volant est coincé dans l'arbre*
- disposition affective vis-à-vis de l'autre : *sympathie des deux enfants qui jouent ensemble, les enfants qui se bagarrent ou ne s'apprécient pas*

adaptation au contexte

Selon le contexte que nous présentons à l'enfant, nous attendons de lui un comportement approprié qui soit réalisable et adapté.

C'est l'anniversaire de la fille, les autres enfants ne peuvent donc pas déballer ses cadeaux.

Peut-on téléphoner s'il n'y a pas de téléphone à la cantine ?

compréhension d'éléments de la communication non verbale

- mimiques expression du visage : *triste, apeuré, content*
- regard : *pleurs, yeux rieurs*
- gestes : *chut, bonjour avec la main*
- posture : *assis tout seul*

Toutes ces notions sont travaillées sur chaque planche et sont présentées plusieurs fois au fil des séances ; ainsi, elles devraient être mieux mémorisées.

2. Méthode

2.1. Présentation du projet aux parents

Lors des réunions de fin d'année en juin et de rentrée scolaire en septembre, nous étions présentes à l'école pour expliquer notre démarche aux familles. Certains parents absents ont pu en prendre connaissance dans la notice d'information fournie avec les autorisations (Annexes 19 et 20). Nous avons pu ainsi échanger, voir les enfants en interaction avec leurs parents, présenter notre travail. Les parents que nous avons pu rencontrer se sont montrés particulièrement intéressés et ont renvoyé les autorisations plus rapidement.

2.2. Constitution des deux groupes

Lors du recueil des autorisations nous avons reçu certains refus, notamment en ce qui concerne le droit à l'image. Certains parents ont accepté que leur enfant participe à l'étude mais ont refusé la vidéo. Nous avons donc pu créer deux groupes, avec et sans caméra.

Suite à un refus parental et malgré son appartenance aux critères d'inclusion, l'une des élèves de la classe n'a pas pu participer à notre projet.

2.3. Vidéos

Pour observer l'évolution de chaque enfant, nous avons choisi de filmer les séances.

A partir des autorisations obtenues, nous avons pu filmer un groupe sur les deux.

Pour les enfants non filmés, nous avons pris des notes chacune notre tour pendant le déroulement de la séance.

Pour les autres, nous avons analysé a posteriori les vidéos et avons ainsi été plus disponibles dans les interactions au cours des séances.

De plus, ces supports nous ont donné la possibilité d'observer, d'analyser plus finement certaines énonciations de l'enfant, certaines expressions non verbales.

A noter que la présence de la caméra a parfois intimidé et influé sur le comportement de certains enfants.

2.4. État des lieux du niveau initial

Nous avons proposé à l'entourage de chaque enfant de remplir la CCC de Bishop. Nous avons sélectionné uniquement les items des grilles D, F et G (Annexe 11) pour plusieurs raisons : d'abord, nous les avons estimées plus pertinentes dans le cadre de notre étude portant sur l'axe de l'adaptation. De plus, ces trois domaines (cohérence, utilisation du contexte, rapport conversationnel) sont les plus touchés chez l'enfant sourd (Monfort, 2005). Enfin, nous avons sélectionné trois grilles et non sept pour alléger le travail des parents

Ces grilles ont été distribuées au début de l'expérimentation, pour avoir une idée générale des difficultés et compétences de chaque enfant dans le domaine pragmatique.

Nous avons comparé les résultats obtenus à ceux des enfants sans difficulté langagière, puis à ceux des enfants présentant un retard de langage. Ces normes sont retrouvées dans l'étalonnage de la grille de Bishop (Annexes 12 et 13).

Les scores obtenus par l'ensemble des enfants sont disponibles dans un tableau récapitulatif présent dans la partie « Résultats ».

Comme nous nous y attendions, nous avons eu parfois beaucoup de difficultés à récupérer les questionnaires. Pour certains, il nous a fallu l'aide de l'assistante sociale de l'IRPA.

Ensuite, des exemplaires ont été transmis à l'orthophoniste et à l'enseignante des enfants. Cela a permis de comparer les interprétations de chaque intervenant dans leur environnement respectif (maison, local de rééducation orthophonique, classe).

2.5. Grille d'observation des séances (Annexe 14)

Nous avons créé une grille d'observation afin de suivre l'évolution et les capacités d'adaptation de chacun des enfants en nous basant sur les caractéristiques théoriques de l'adaptation : contexte, interlocuteur, communication non verbale, et nous avons sélectionné trois indicateurs : acquis, en cours d'acquisition et non acquis. Nous les avons placés volontairement de gauche à droite, afin de faciliter la visualisation des résultats.

Pour une observation qualitative, nous avons ajouté une rubrique « remarques » sous la grille.

Chaque grille a été remplie après les trois séances, pour avoir une meilleure vue d'ensemble des capacités de chacun. Chaque séance se rapporte à chaque planche d'images (parc, cour de récréation, anniversaire et cantine). Il a donc fallu synthétiser les informations de ces trois séances (découverte, entraînement et transposition).

Initialement, notre étude portait sur l'observation de trois enfants. Cette idée a été abandonnée au profit d'une étude de cas unique. Nous avons donc renoncé aux grilles d'observation des autres enfants et avons analysé plus finement le cas de William.

Pour affiner notre analyse des compétences des enfants, nous avons effectué des observations en milieu écologique (récréation, cantine). Ces observations sont détaillées dans la partie « Résultats » (2.3).

Résultats

1. Le groupe

1.1. Évaluation initiale du groupe

Le tableau regroupant les résultats à la CCC de Bishop pour chaque enfant apparaît ci-dessous :

	Mathis	Sophie	Louis	Cassandra
Parents	D -3,90 F -2,91 G -3,48	D F G	D -6,18 F -3,44 G -4,20	D -4,66 F -3,44 G -2,76
	D +0,29 F -1,20 G -1,04	D F G	D -0,38 F -1,55 G -1,39	D +0,06 F -1,55 G -0,69
Orthophoniste	D -10,72 F -6,10 G -3,48	D -10,72 F -5,57 G -4,92	D -10,72 F -3,97 G -1,32	D -7,69 F -2,91 G -0,61
	D -1,73 F -3,27 G -1,04	D -1,73 F -2,93 G -1,74	D -1,73 F -1,89 G 0	D -0,83 F -1,20 G +0,34
Enseignante	D -9,21 F -3,97 G -1,32	D -10,72 F -3,97 G -1,32	D -6,18 F -5,57 G +0,11	D -6,93 F -3,45 G +0,83
	D -1,28 F -1,89 G 0	D -1,73 F -1,89 G 0	D -0,38 F -2,93 G +0,69	D -0,60 F -1,55 G +1,04

Tableau n°1 : Synthèse Tableau des résultats à la CCC de Bishop (partie 1/2).

	Lola	Marine	Noé	William	Maxime
Parents	D -4,67 F -1,85 G -4,92	D -3,90 F -2,91 G +0,60	D -0,86 F -2,42 G +0,60	D -4,66 F -2,91 G +0,08	D -4,67 F -3,44 G -2,76
	D -0,06 F -0,51 G -1,74	D +0,29 F -1,20 G +0,34	D +1,19 F -0,86 G +1,04	D +0,06 F -1,20 G +0,69	D +0,06 F -1,55 G -0,69
Orthophoniste	D -7,69 F -4,51 G -5,64	D -6,93 F -0,78 G -0,61	D -2,39 F -1,31 G -0,61	D -2,39 F -1,31 G -0,61	D -8,45 F -4,51 G -2,95
	D -0,83 F -2,24 G -2,09	D -0,60 F +0,17 G +0,34	D +0,74 F -0,17 G +0,34	D +0,74 F -0,17 G +0,34	D -1,05 F -2,24 G -0,69
Enseignante	D -3,90 F -2,91 G +0,11	D -1,63 F -0,78 G +0,83	D -2,39 F -0,79 G +0,83	D -3,91 F -3,45 G -2,04	D -9,96 F -4,51 G -9,23
	D +0,29 F -1,20 G +0,69	D +0,96 F +0,17 G +1,04	D +0,74 F +0,17 G +1,04	D +0,29 F -1,55 G -0,34	D -1,50 F -2,24 G -3,83

Tableau n°2 : Synthèse Tableau des résultats à la CCC de Bishop (partie 2/2).

Comparé(e) aux enfants sans difficulté langagière

D,F,G = Cohérence, Utilisation du Contexte et Rapport Conversationnel

Comparé(e) aux enfants avec difficulté langagière

Les résultats sont globalement homogènes. Que ce soit pour la cohérence, l'utilisation du contexte ou le rapport conversationnel, les différents observateurs mettent en évidence des difficultés pour chaque enfant sourd du groupe.

Les résultats reflètent donc des difficultés pragmatiques pour les enfants sourds de notre groupe. Quand les scores sont comparés à ceux des enfants sans difficulté langagière, on constate qu'ils sont nettement déficitaires. Toutefois, quand nous les comparons à ceux des enfants avec difficulté langagière (retard de langage), les scores se normalisent.

Cela va dans le sens de ce que l'on connaît sur les difficultés pragmatiques secondaires à la surdité.

1.1. Synthèse des résultats après les 12 séances pour le groupe

1.1.1. Grilles d'observation

Chaque enfant n'a pas pu travailler chaque item sur chaque planche du fait des séances en groupe. Globalement pour l'ensemble des enfants, voici ce que nous remarquons :

1.1.1.1. Pour l'adaptation au contexte

Nous avons surtout abordé le contexte circonstanciel et situationnel avec les enfants.

- Contexte présuppositionnel : le savoir partagé est globalement maîtrisé. Les enfants parviennent à bien cerner la situation et ce qui se passe.
- Contexte circonstanciel: tous les enfants ont su resituer les lieux illustrés. Aucun n'a proposé de réponse incohérente.
- Contexte situationnel : prenant en compte les indices sociaux et culturels de l'interlocuteur, les résultats obtenus par les enfants peuvent être assimilés à ceux obtenus pour l'adaptation à l'interlocuteur.

1.1.1.2. Pour l'adaptation à l'interlocuteur

- Registres de langue, politesse et degré de familiarité : ces notions ne sont pas encore intégrées, mais notre travail a permis une sensibilisation à ces nouvelles notions.
- Excuses : elles sont bien comprises et globalement acquises. Avec une amorce du type « je suis... », les enfants parviennent à finir la phrase correctement : « je suis désolé ! »
- Vouvoiement : certains enfants arrivent à le produire mais ne parviennent pas à expliquer à quel moment il convient de l'employer ni pourquoi ; cet item s'acquiert plus tardivement que les autres, même chez l'enfant tout-venant.

- Age et statut social : les enfants comprennent que nous ne nous adressons pas de la même façon à un camarade ou à un adulte. Malgré cela, ils ne le traduisent pas encore dans leur discours, même avec de l'aide.

1.1.1.3. Pour le non verbal :

- Compréhension et expression des émotions : ces items sont bien compris et reproduits par les enfants. Les mimiques émotionnelles sont bien prises en compte (« elle est pas triste, regarde elle sourit »)
- Gestes : là aussi, ces items sont bien compris et reproduits par les enfants. En effet, la langue des signes se base beaucoup sur la mimo-gestualité et les enfants ont souvent tendance à s'appuyer sur cette modalité.
- Postures : les postures sont bien interprétées par les enfants (colère, départ...)

Ces observations s'appliquent pour l'ensemble du groupe, sauf pour les enfants en plus grande difficulté sur le plan langagier.

Ces derniers ont néanmoins des facilités dans le domaine du non verbal, ce qui leur permet de compenser ou de contourner leurs difficultés de langage oral.

En conclusion, nous pouvons dire que les enfants ont pu apprécier le support imagé et les playmobils.

Au fur et à mesure des séances, les enfants comprennent le déroulé et rentrent plus facilement dans la séance. Ils manifestent leur enthousiasme notamment quand une nouvelle planche leur est présentée. Ils demandent où sont les playmobils pour jouer.

Les niveaux de chacun étant à ce point hétérogènes, il est difficile de constater une amélioration globale. Nous avons donc choisi d'illustrer la progression d'un enfant en particulier afin de mieux appréhender l'évolution de l'acquisition des compétences.

2. William

2.1. Bishop

Les résultats de William se situent dans la moyenne des enfants présentant un retard de langage. Comparé aux enfants sans difficulté langagière, William est essentiellement en difficulté dans les domaines « cohérence » et « utilisation du contexte ». (Tableau n°3)

	Score par rapport à la norme des enfants sans difficulté langagière	Score par rapport à la norme des enfants avec difficulté langagière
Parents	Cohérence : -4,66 Utilisation du contexte : -2,91 Rapport conversationnel : +0,08	Cohérence : +0,06 Utilisation du contexte : -1,20 Rapport conversationnel : +0,69
Orthophoniste	Cohérence : -2,39 Utilisation du contexte : -1,31 Rapport conversationnel : -0,61	Cohérence : +0,74 Utilisation du contexte : -0,17 Rapport conversationnel : +0,34
Enseignante	Cohérence : -3,91 Utilisation du contexte : -3,45 Rapport conversationnel : -2,04	Cohérence : +0,29 Utilisation du contexte : -1,55 Rapport conversationnel : -0,34

Tableau n°3 : Résultats Bishop William

1.1. Résultats de William par compétence

1.1.1. Adaptation au locuteur

Nous détaillerons l'emploi du vouvoiement, la formulation des excuses et les salutations. Ces items sont caractéristiques de l'adaptation au locuteur et ont été beaucoup travaillés avec William. Les productions de William apparaissent en caractère gras, les nôtres en italique.

1.1.1.1. L'emploi du vouvoiement

Le « vous » prend en compte l'âge, le statut et le degré de familiarité. Cette notion est caractéristique d'une adaptation au locuteur. Nous avons donc centré les exercices autour de cette notion.

1.1.1.1.1. Séance 2 (Exercices Parc)

La notion du « vous » est abordée pour la première fois lors de cette séance. Nous posons donc des questions autour des productions langagières adaptées du type : « *Comment le garçon va demander son cerf-volant ?* »..

Pour la situation du marchand de glace (Annexe 9) nous avons introduit l'explication du « vous » : « *pourquoi elle dit « VOUS » pouvez mettre et pas « TU peux mettre» ?* ». William ne sait pas répondre. Nous expliquons alors : « *c'est un inconnu, on ne dit pas TU, on lui dit vous même s'il est tout seul.* ». William semble attentif lors de l'explication. Lors de la même séance, pour la situation du cerf-volant, William est capable de répéter le « s'il VOUS plaît ». A la fin de cette même séance il produit le « s'il VOUS plaît » grâce à une ébauche orale.

Lors des séances suivantes, quand le « vous » n'est pas produit spontanément, nous l'ajoutons oralement. Par exemple quand nous posons la question « *Qu'est-ce qu'il va dire au papa pour attraper le ballon ?* ». Il répond : « **Je veux un ballon** ».

Nous ajoutons : « *S'il vous plaît* ».

1.1.1.1.2. Séance 5 (Exercices Récréation)

Nous travaillons la situation où deux enfants se battent pour avoir une corde à sauter. Nous demandons d'abord à William ce que peut dire la fille. Il ne répond rien. Nous lui donnons donc les différentes propositions.

Nous lui demandons si la fille va réclamer la corde en disant « *s'il te plaît* » ou « *s'il VOUS plaît* ».

Il pense qu'il faut dire « s'il vous plaît ». Il a retenu la notion du « vous » mais ne parvient toujours pas à le réemployer correctement. A ce stade c'est le seul enfant qui s'en souvient. Cette notion commence à germer en lui.

1.1.1.1.3. Séance 6 (Transposition Récréation)

Pour la situation de l'infirmière et de la maîtresse qui discutent ensemble pendant que la petite fille veut intervenir, nous demandons : « *Qu'est-ce qu'elle va dire à l'infirmière ? S'il* » « **Vous Plaît !** ».

Plus tard dans la séance nous posons cette question (pour la situation de la petite fille qui salue le directeur) : « *Elle va dire s'il te plaît ou s'il VOUS plaît ??* ». Il répond : « **S'il Vous Plaît.** » « *Pourquoi ?* » « **Parce que c'est le directeur, le chef..** ». Ici William redonne le « vous » spontanément sans aucun aide. Il intègre de plus en plus cette notion. Et pour la première fois parvient à justifier son emploi. Son explication est similaire à celle donnée lors de la séance 2.

Sans rappel lors de cette séance de notre part, William parvient à réutiliser le vouvoiement avec ébauche orale puis spontanément.

1.1.1.1.4. Séance 7 (Découverte Anniversaire)

Nous présentons la planche de l'anniversaire avec la situation d'une invitée qui demande un gâteau au papa : « *Comment elle demande ?* » : Les enfants répondent en chœur « Sil te plaît !! » sauf William. Il corrige et affirme avec aplomb par : « **Non, c'est s'il VOUS plaît** ». William mémorise bien la nouvelle notion.

1.1.1.1.5. Séance 8 (Exercices Anniversaire)

Pour la scène du bébé qui ouvre les cadeaux à la place de la petite fille, nous posons la question : « *Est-ce qu'il va dire VOUS ne pouvez pas c'est interdit?* » « **oui c'est interdit de prendre le cadeau** ». (reformulation pour aborder le vouvoiement) « *Est-ce qu'il va dire TU ne peux pas ou VOUS ne pouvez pas ?* » « **On regarde pas.** » (question non comprise) » .

Nous donnons la réponse : « *On va dire TU ne peux pas.* »

Comme le « vous » semblait en cours d'acquisition nous avons proposé un item-piège à William pour vérifier s'il était engrammé de manière adaptée.

Il semble associer le « vous » à la formule « s'il vous plaît » et n'a pas totalement compris la notion. William a l'air un peu perdu pour cet item.

Toujours au cours de cette séance, nous reprenons la situation de l'invitée qui demande du gâteau au papa. Cette situation ayant été correctement abordée avec lui lors de la séance précédente, nous avons été plus exigeantes en demandant une justification. Nous demandons : « *Est-ce qu'elle dit vous pouvez me donner du gâteau ?* ». Il répond : « **Là on dit s'il vous plaît** ». Il se souvient bien de la bonne réponse. Nous ajoutons donc : « *Et pourquoi on dit s'il vous plaît ?* » « **Parce qu'après elle veut du gâteau pour le manger** », « *Oui mais pourquoi s'il vous plaît et pas s'il te plaît ?* » Il ne sait pas expliquer et compte les gâteaux.

1.1.1.1.6. Conclusion

Grâce à notre travail cette notion a été découverte dans un premier temps. William a été sensible à nos explications ce qui révèle un bon investissement de sa part. C'est le seul enfant du groupe qui a pris en compte et essayé de s'approprier le vouvoiement.

Ses justifications varient d'une séance à l'autre. Cela laisse à penser que cette notion reste instable pour le moment. William étant un bon élève qui mémorise bien, ses progrès semblent liés à un apprentissage par cœur et non à un réel réinvestissement.

1.1.1.2. La formulation des excuses

Malheureusement, William n'a pas eu souvent l'occasion de s'exprimer sur cette notion. Nous laissons le choix aux enfants quant à la situation à travailler. Généralement en une séance chaque enfant a l'occasion de travailler une voire deux situations sur les six. Les enfants n'ont donc pas eu l'opportunité de voir la même situation en séance de découverte, d'entraînement et de transposition.

Sur la planche du parc, dans la situation du jeu de ballon, nous cherchons à provoquer la formulation d'excuses par les enfants. Voici les productions de William

« *Est-ce qu'elle a fait exprès ?* » « **OUI** » (puis change d'avis) « **Non** »

« *Qu'est ce qu'elle peut lui dire pour demander pardon ?* » (pas de réponse)

« *Est-ce-qu'elle va dire : « pardon, je suis désolée !* » **Oui !!** (pour les autres propositions inadaptées William ne se manifeste pas.)

« *La fille va dire je suis dé...* » « **...solée !!!!** »

Nous constatons que l'ébauche orale aide une nouvelle fois William à répondre.

Dans la situation de la fille qui s'est salie dans la boue, nous donnons une nouvelle fois une ébauche de phrase : « *Elle va dire je suis...* » « **tombée** ». Puis William se corrige : « **désolée** ».

Nous remarquons que William semble bien comprendre dans quelles circonstances la formulation d'excuses est nécessaire. Par exemple, sur la planche de l'anniversaire dans la situation du partage des gâteaux, nous demandons « *Est-ce que le garçon va demander pardon ?* » Une fillette du groupe répond que non. William intervient alors : « **Si, Si il va demander pardon** ».

Nous pouvons constater l'évolution de la notion chez William. Comme pour le « vous », il commence par la découverte de la notion puis commence à se l'approprier (répétition, aide de l'ébauche orale...). Vers la fin des séances il parvient même à reconnaître à quel moment il convient d'employer les excuses.

1.1.1.3. Les salutations

Ici, les principaux objectifs à travailler sont le statut et le degré de familiarité vis à vis de l'interlocuteur.

Les salutations ont été abordées avec William plus spécifiquement lors de la séance 5 , avec la situation de la petite fille qui salue le directeur de l'école.

Nous lui posons les questions :

« *Est-ce-qu'elle va dire: « bonjour monsieur le directeur, vous allez bien ?* » Il hoche la tête.

« *Est-ce-qu'elle peut dire : « salut Alain ! » « euh.... oui.... »* (il reste très hésitant).

Pour l'aider nous le questionnons : « *Tu dis quoi à Maxime quand tu le vois ? : Bonjour Maxime vous allez bien ? »* ou « *Salut Maxime ! »* . Il répond sans hésiter « **Salut Maxime!** »

« *Et à Aurélie ?? »* (la maîtresse) « **Bonjour !** »

« *Le directeur va dire salut ma poule à la fille ? »* Il répond non et rit. Il a conscience du décalage de la proposition.

Pour finir, nous lui demandons si le directeur va dire « *bonjour Pascaline !* » Il répond par un grand oui.

William a bien conscience ici du statut et de la différence de registres de langue à employer auprès des différentes personnes. Un exemple concret l'a aidé à transposer. Lors de cette séance c'est encore le seul à y parvenir.

Les salutations sont plus faciles à maîtriser pour William.

1.1.2. Adaptation au contexte

L'adaptation au contexte est une notion qui intervient dans chaque situation.

Pour chaque planche William a su situer le lieu et comprendre les situations.

Avec les enfants, nous avons surtout abordé le contexte circonstanciel et situationnel.

Le contexte circonstanciel est maîtrisé : chaque lieu est reconnu, William trouve des solutions adaptées en fonction de ce qu'il aperçoit sur l'image. Par exemple, pour la situation de l'enfant qui a mal au ventre à la cantine, William propose : « **Ce garçon il a mal au ventre (+ geste). Et il pleure. Il va aller aux toilettes (il montre la porte des toilettes) »**.

Le contexte situationnel rejoint l'adaptation au locuteur : nous avons détaillé les performances précédemment sur ce point.

William maîtrise l'adaptation au contexte dès les premières séances.

1.1.3. Communication non verbale

La communication non verbale a été abordée de façon moins accentuée car elle semblait être maîtrisée par l'ensemble des enfants du groupe. William a su faire le lien entre les images et l'utilisation dans sa vie quotidienne.

1.1.3.1. Les expressions et émotions des personnages

Les expressions des personnages sont bien comprises.

Par exemple, pour la situation de la petite fille qui a peur du chien, nous lui demandons de décrire la scène. Sa description reste brève mais il cerne tout de suite l'émotion de la petite fille : « **Ça c'est maman. Après la petite fille a peur du chien** ».

Puis nous lui demandons : « *Comment tu vois qu'elle a peur ?* » « **Euh.... Parce que.... Parce que.... Parce que y fait.... Euh.... Elle a peur du chien.** ». William comprend qu'elle a peur, il cerne son état psychologique mais ne parvient pas à expliquer pourquoi, c'est encore trop difficile pour lui.

1.1.3.2. Les gestes

Au cours des séances nous remarquons que William reproduit les gestes qu'il observe sur la scène. Il aime mimer : il mime le garçon qui joue de la trompette, le surveillant qui siffle, ou encore la petite fille qui saute à la corde... Il parvient à expliquer leur signification sans problème : « **ça c'est pour jouer** ».

Nous remarquons que les gestes sont fréquemment utilisés par William afin de compléter ses propos : « **Elle est sale parce que ...** » Il finit en faisant le geste du saut pour signifier que la petite fille s'est salie en tombant dans la boue.

Il maîtrise les gestes illustrés : il les emploie, nous les explique et montre même d'autres manières de les employer. Par exemple sur la planche d'anniversaire il y a une petite fille qui dit au revoir avec la main. Il intervient pour dire qu'il existe

une autre manière de le faire et nous la montre : « **On peut faire comme ça aussi !** ».

William est plus à l'aise quand il s'agit de comprendre l'état émotionnel du personnage ou ses gestes. En revanche, ses explications restent vagues.

Les interventions de William sont spontanées, nécessitant donc moins de demandes de notre part.

1.2. Observation en milieu écologique

Pour approfondir notre démarche, nous avons décidé de réaliser des observations des enfants en milieu écologique, dans des environnements abordés avec eux. Rappelons que notre travail s'est déroulé sur des situations formelles et dans un délai qui reste assez court.

Nous voulions observer les possibles effets de transposition dus à notre travail. Le plus facile était d'observer les enfants à l'école : à la récréation et à la cantine.

Nous n'avons pas réalisé de vidéo pour ces observations de terrain, notamment en raison des règles légiférant le droit à l'image. Cependant des notes ont été prises.

1.2.1. Cantine

Nous avons pu observer les enfants à la cantine une seule fois, après la fin de toutes les passations. Contrairement à la récréation, les enfants se mélangent à d'autres enfants de l'école. Ils mangent correctement sauf une fillette qui se lève et commence à faire le clown du fait de notre présence. Nous observons également beaucoup d'interactions : Lola invite une camarade à s'asseoir auprès d'elle et lui tape amicalement sur l'épaule. Ensuite, Louis demande de l'eau : il me montre le verre en disant « ça ! ». Après il sourit et se corrige : « s'il te plaît !! », puis « merci ». Il commence à faire le lien entre les notions abordées en séance et leur application dans la vie quotidienne. Cassandre ne veut pas manger son entrée et la propose à une camarade qui accepte. Noé la veut et elle dit « non ». Certains enfants discutent entre eux et rient, toujours en accompagnant leurs productions

orales de gestes. Cela va dans le sens de notre dernière hypothèse : les enfants sourds sont très à l'aise quant à l'utilisation de la communication non verbale. Comme les autres enfants de leur âge, les jeunes enfants sourds, jouent, se disputent, n'utilisent pas toujours les règles de politesse. Toutefois, ils interagissent entre eux très spontanément.

1.2.2. Récréation

Nous avons eu la possibilité d'observer la cour de récréation pour constater d'éventuels progrès. Il a été difficile de tirer des conclusions de nos observations. De plus, nous avons toujours remarqué l'incidence de notre présence sur le comportement des enfants. Comme nous étions présentes, ils venaient discuter avec nous et nous demander de les aider pour mettre une écharpe, ouvrir un sachet de biscuits...

1.2.2.1. Remarques générales

Les enfants jouent ensemble à des jeux de leur âge (au loup, touche touche...) mais ne se mélangent pas avec les enfants des autres classes.

Il y a beaucoup de cris et de rires, ils s'interpellent par leurs prénoms et accompagnent souvent leurs propos de gestes.

De plus, nous notons qu'il n'y a pas de lien entre leur implication dans le jeu et leur niveau de langage. William, un des enfants avec les meilleures performances préfère s'isoler du groupe et rester seul contrairement à Mathis, qui interagit beaucoup avec les autres malgré des difficultés majeures de langage. Lors des séances, ce dernier montrait de grandes difficultés à rentrer dans l'activité et à saisir le sens de ce qui était demandé.

1.2.2.2. Observation de l'axe d'adaptation chez tous les enfants

Pour ce qui est de l'adaptation, nous remarquons par exemple que l'une des fillettes ne dit pas merci (adaptation à l'interlocuteur) lorsqu'une camarade lui ramène son écharpe tombée par terre. Les enfants laissent de côté une de leurs camarades

qui aimerait bien jouer avec eux. Ensuite, ils viennent ensemble se plaindre pour dire qu'un autre enfant a fait tomber tous ses gâteaux et ses déchets mais aucun ne va ramasser. Cassandra tombe et Noé vient l'aider à se relever puis ils viennent nous voir. A un moment donné, Louis vient nous voir pour se plaindre : il a été poussé par Noé qui hurle que c'est faux et que Louis est un menteur. Aucune excuse n'est exprimée (adaptation à l'interlocuteur) et les deux garçons préfèrent continuer à se pousser et à se disputer.

En revenant de la récréation, Cassandra croise son ancienne orthophoniste et lui adresse un « Salut Marie-Laure ! ». L'institutrice intervient alors en lui disant « Ce n'est pas ta copine! ». Cassandra ne semble donc pas avoir intégré la notion d'adaptation au statut de l'interlocuteur.

1.2.2.3. Axe d'adaptation chez William

Pendant que nous discutons avec l'enseignante, William essaie d'interrompre celle-ci en lui attrapant la manche. Il ne tient pas compte de l'indisponibilité de cette dernière. Nous lui faisons alors remarquer avec la maîtresse que cette notion a été travaillée avec lui récemment. William ne comprend pas notre intervention et se met à pleurer. Face aux remarques, William est vite déstabilisé. Il n'a donc pas encore fait le lien entre notre travail et la vie de tous les jours.

1.2.2.4. Conclusion

Ces situations sont tout à fait similaires à celles abordées avec les enfants. Nous constatons donc que notre travail de sensibilisation ne dépasse pas encore le cadre des séances. Cela confirme que notre étude permet d'abord une sensibilisation aux notions d'adaptation et non pas encore une transposition. Il faudra poursuivre le travail à plus long terme.

Discussion

1. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés lors du travail

1.1. Matériel

C'est en concertation avec nos directrices de mémoire qu'ont été définis des thèmes pertinents à proposer aux enfants ainsi que leur nombre. Ayant décidé de faire trois séances par thème (découverte, entraînement, transposition), nous avons choisi de retenir quatre thèmes, en accord avec l'environnement familial de l'enfant : le parc, la cour de récréation, l'anniversaire et la cantine. Nous n'avons pas gardé l'idée de la classe, car les enfants concernés par notre étude sont dans la situation confortable d'une classe spécialisée à petit effectif où l'enseignante spécialisée est très disponible et guide les enfants au quotidien dans leurs interactions. Leurs erreurs de production sont reprises immédiatement par l'adulte, ce qui est idéal pour les apprentissages.

1.1.1. Les inconvénients de notre matériel

Les exercices que nous avons élaborés restent assez simples. Nous nous sommes adaptées au niveau scolaire des enfants participant à l'étude (CP). Malgré cela, certaines notions, encore trop complexes pour leur âge et leur retard langagier, n'ont pas pu être abordées.

Les situations illustrées sur nos planches sont figées, immobiles. Elles ne rendent pas compte du mouvement présent dans la vie courante. Des extraits vidéos auraient peut-être rendu ces situations plus animées.

Il a fallu s'adapter aux enfants, dont le niveau des apprentissages scolaires ne permettait pas encore la communication écrite. Nous avons donc utilisé uniquement des dessins et du langage oral.

1.1.2. Nos difficultés

Quelques difficultés sont apparues au cours de notre réalisation. Nous avons dû changer certains items en cours de travail.

Dans la première planche d'images, nous avons proposé un item « qui dit quoi ? », où il faut associer la production orale au bon personnage. Cela s'est avéré difficile pour tous les enfants, car notamment axé sur le vouvoiement, non acquis. Nous avons donc abandonné ce type d'item par la suite.

Nous avons également abandonné les questions ouvertes et les avons remplacées par des questions fermées. Par exemple, pour la première planche, nous avons proposé : « Le petit garçon veut son cerf-volant. Qu'est-ce qu'il va faire? ». N'ayant obtenu aucune réponse, nous avons donc par la suite opté pour des questions accompagnées de propositions telles que : « Le petit garçon jette son papier et le surveillant siffle. Qu'est-ce-qu'il va faire ? » :

- Laisser le papier par terre et partir en courant pour que le surveillant ne l'attrape pas
- Ramasser le papier pour le mettre à la poubelle
- Pleurer parce qu'il va se faire gronder

Après cette modification nous avons remarqué que les enfants n'arrivaient toujours pas à répondre. La conjonction de coordination « ou » entre chaque proposition donnée à l'oral (même avec gestes dissociatifs) n'était pas comprise. Nous avons alors proposé chaque énoncé séparément en laissant l'enfant répondre par oui ou non pour chaque proposition.

Ne nous attendant pas à un niveau aussi faible, et afin de faciliter la compréhension par les enfants, nous avons dû procéder à beaucoup de reformulations (ex : « que va-t-il faire ? » : « il va faire quoi ? »).

1.1.3. Nos satisfactions

Concernant la création du matériel, nous retiendrons d'abord le plaisir que nous avons eu à le construire. Cela nous a permis de réaliser toutes les démarches nécessaires à sa conception : des premières idées aux planches finales, en passant

par de nombreuses ébauches. Nous avons dû faire autant attention au fond (pertinence des exercices proposés) qu'à la forme (images claires et attrayantes pour les enfants).

De plus, la réalisation de notre projet nous a apporté un enseignement conséquent pour l'exercice de notre profession. Durant ce travail, nous avons dû à plusieurs reprises nous remettre en question du fait du niveau des enfants et peut-être aussi de notre manque d'expérience. Aussi, le plan initialement prévu a dû être modifié et une adaptation permanente a été nécessaire. Nous nous sommes rendu compte de l'importance du respect de la méthodologie, des étapes d'apprentissage ainsi que du besoin de pertinence dans les objectifs thérapeutiques à atteindre.

1.2. Évaluation

Nous avons administré un pré-test : la CCC de Bishop qui nous a permis de situer le niveau initial des enfants : leurs compétences et leurs difficultés.

Ayant choisi de créer un matériel de sensibilisation, nous n'avons pas jugé pertinent d'administrer un post-test. De plus le temps imparti n'a pas permis de constater des progrès significatifs sur le plan quantitatif. Nous avons donc plutôt choisi de décrire l'évolution de manière qualitative. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les compétences pragmatiques mettent beaucoup de temps à s'acquérir. Par exemple : comme le soulignent McTear et al (1992) l'usage complet des formules de politesse n'est possible qu'à partir de l'âge de 9 ans chez l'enfant tout-venant, même si les premières notions apparaissent dès l'âge de 2 ans (Bates et al, 1979).

1.3. Les aides apportées

Comme le préconise Monfort (2005), nous avons dû expliquer concrètement aux enfants les règles d'adaptation qui régissent notre société linguistique. Nous leur avons demandé de prendre en compte le degré de familiarité, le statut ou encore l'âge de l'interlocuteur.

Voici les différentes aides que nous avons eu la possibilité de mettre en place :

1.3.1. La nécessité d'un enseignement explicite

Par exemple, dans la situation du directeur qui traverse la cour de récréation, nous demandons aux enfants : « C'est qui le monsieur ? ». Certains répondent « c'est un papa », d'autres « c'est le directeur, le chef ». Nous avons expliqué aux enfants l'importance du statut de l'interlocuteur.

Sur la planche de l'anniversaire, dans la situation de l'invitée qui demande du gâteau à l'adulte, nous questionnons les enfants suite au vouvoiement : « Pourquoi nous devons dire « s'il vous plaît » et pas « s'il te plaît ? » C'est qui le monsieur ? C'est pas son papa ». Nous précisons le lien de parenté des personnages : la petite fille ne le connaît pas.

Enfin, pour la scène du bébé qui ouvre les cadeaux qui ne lui sont pas destinés, nous demandons aux enfants si le grand frère peut dire : « Vous n'avez pas le droit d'ouvrir les cadeaux ». Suite aux réponses erronées, nous expliquons qu'il ne faut pas dire « vous » à un bébé, il faut dire « s'il te plaît » à un enfant et « s'il vous plaît » à un adulte. Ensuite, pour renforcer la compréhension, nous avons dû accompagner notre discours de gestes représentant la taille de personnages.

Certains enfants ont été attentifs à nos explications portant sur l'adaptation au locuteur, l'axe le moins maîtrisé par les enfants de notre groupe. D'autres, malgré nos multiples tentatives, n'ont pas été réceptifs, suscitant notre étonnement devant de telles différences de compréhension. Au fil des séances nous avons continué à étayer nos explications auprès des enfants plus sensibles à celles-ci. Pour ceux en trop grande difficulté, nous avons plutôt ciblé les items plus accessibles : communication non verbale et adaptation au contexte.

1.3.2. La nécessité de contrôler et de stimuler la compréhension de chaque énoncé

La séance de découverte mise en place à chaque nouvelle planche a pour objectif de s'assurer de la compréhension des scènes par les enfants. Nous avons pu constater les bénéfices de celle-ci : lors de la séance suivante, la plupart des enfants réemployait le vocabulaire abordé précédemment. Après avoir précisé le vocabulaire (lexique inconnu des enfants), et proposé des tournures syntaxiques

adaptées (simplifiées), nous commençons à aborder les liens de familiarité entre les personnages, l'état psychologique de ceux-ci.

1.3.3. L'adaptation du style interactif.

Nous avons volontairement exagéré nos mimiques et nos postures pour renforcer la compréhension et adapté notre style interactif de façon plus marquée au fur et à mesure des séances. En effet nous avons pu remarquer que cela permettait de mobiliser plus facilement l'attention du groupe.

Face aux difficultés de certains enfants, déstabilisés par le côté abstrait de l'exercice « théâtral », nous avons tenté de jouer les scènes pour montrer l'exemple aux enfants. Ils ont beaucoup apprécié nos mises en scène. Toutefois, nous nous sommes aperçues que les enfants calquaient nos scènes et ne se les appropriaient pas. Nous avons donc cessé de mimer les scènes et favorisé leurs productions personnelles.

Grâce à nos séances avec les enfants nous avons ainsi appris qu'il faut adapter nos aides en permanence et qu'il est difficile d'apporter des aides pertinentes à chacun au sein du groupe.

1.4. Groupe

La plus grande difficulté rencontrée a été le changement du groupe d'enfants initialement prévu pour participer à l'étude. A la place d'un groupe de niveau CM1-CM2, nous avons finalement dû adapter notre matériel à des enfants plus jeunes (niveau CP), en raison des nouvelles prises en charge des orthophonistes. Nous nous sommes alors adaptées en créant un matériel de sensibilisation à la pragmatique, plutôt qu'un réel matériel de rééducation. Par exemple nous avons eu l'occasion de beaucoup travailler les formules de politesse.

De plus, nous avons choisi d'effectuer la séance de transposition avec des playmobils, ce qui était plus adapté avec cette population d'enfants. Avec des plus grands, nous aurions choisi une autre manière de transposer (théâtre...).

La gestion du groupe a été parfois difficile, notamment lors des séances avec playmobils. Nous avons appris à cadrer le groupe au fil des séances, en demandant aux enfants d'attendre leur tour, en proposant un système de pioche afin de travailler en parallèle le tour de rôle.

Certains enfants ont montré moins d'intérêt pour l'activité, en raison d'importantes difficultés de compréhension et d'expression ; ils restent dans le descriptif, comptent les personnages ou digressent. Comme le rappellent Astington et al (1999) cités par Grynberg (2013), l'acquisition du langage contribuerait au développement de la théorie de l'esprit et donc de la pragmatique. Il faut que les enfants disposent d'un niveau de langage suffisant pour aborder des tâches pragmatiques plus complexes.

Pour ces enfants, le niveau élaboré de la pragmatique était certainement une tâche encore trop difficile, compte tenu des difficultés aux autres niveaux langagiers.

Enfin, certains enfants ont manqué des séances, réduisant parfois le groupe de moitié.

Une bonne dynamique s'est développée. Par exemple, les enfants plus à l'aise aidaient les autres à comprendre certaines situations. Nous avons même pu assister à de petits débats entre les enfants quant aux choix des réponses à donner. Nous avons également pu noter un enthousiasme général qui s'est partagé au fur et à mesure des séances. Certains enfants d'abord peu impliqués ont fini par s'investir complètement. Le partage a été autant enrichissant pour les enfants que pour nous.

2. Discussion des principaux résultats et de la validation des hypothèses

Pour valider ou non les hypothèses suivantes, nous nous sommes basées sur les grilles d'observation, complétées au fur et à mesure des séances. Ces observations étant purement qualitatives, elles n'ont aucune valeur scientifique.

Notre première hypothèse était « l'explicitation des règles tacites d'adaptation du langage en fonction de l'interlocuteur par l'orthophoniste peut favoriser cette capacité chez l'enfant sourd ». Par exemple, le vouvoiement, caractéristique de

l'adaptation à l'interlocuteur, est en cours d'acquisition chez certains des enfants, alors que cette notion n'était pas du tout présente au départ, pour la plupart d'entre eux. Cependant, la compréhension et l'explication des raisons de ce vouvoiement restent encore vagues.

Cette hypothèse est donc partiellement validée pour notre groupe.

Notre deuxième hypothèse était : « l'explicitation du contexte permettrait de favoriser l'adaptation langagière chez l'enfant sourd ».

Cette hypothèse est partiellement validée pour notre groupe, car au fur et à mesure des séances, les enfants étaient plus attentifs aux indices contextuels. Ce progrès est également en lien avec les apprentissages des enfants durant l'année.

Notre dernière hypothèse était « l'explication du sens des gestes et des postures améliorerait les capacités d'adaptation au non verbal ». Par nos observations, nous avons pu remarquer que les enfants n'avaient aucune difficulté avec le non verbal dès les premières séances. Cette compétence est très développée chez les enfants sourds.

Lors des séances de groupe, certains s'appuyaient beaucoup sur les gestes et les mimiques pour communiquer, en compensation des troubles liés à leur surdité.

Nous ne pouvons pas conclure quant à la validité de cette hypothèse : les capacités observées étaient déjà présentes au sein de groupe. Elles ne résultent donc pas de notre travail.

3. Perspectives

Il serait possible de poursuivre ce travail en :

- créant des planches sur d'autres situations du quotidien (par exemple la piscine).
- créant des planches portant sur les autres axes de la pragmatique (intentionnalité et fonctions du langage, régie de l'échange, organisation de l'information).
- organisant des sorties pratiques (par exemple : se rendre à la boulangerie) afin de mettre l'enfant dans des situations de vie courante.

Nous pouvons également envisager un travail sur du plus long terme, afin d'objectiver de réels progrès au niveau pragmatique.

3.1. Continuité de notre travail chez les enfants sourds : matériel de rééducation

Nous pouvons envisager de proposer notre matériel à des enfants sourds plus âgés.

Ayant utilisé notre outil avec de jeunes enfants, notre objectif était de les sensibiliser aux règles pragmatiques d'adaptation.

Par contre, avec des enfants plus âgés, nous viserions plutôt un travail rééducatif : il conviendrait alors de complexifier les items, d'être moins caricaturales (en ajoutant des distracteurs plus fins parmi les propositions). Nous garderions cependant le support imagé, qui reste attractif pour les petits comme pour les grands.

Enfin, la séance de transposition s'effectuerait plutôt par le biais du théâtre ou de mimes, pour favoriser l'autonomie de ces enfants, et éviter de les infantiliser en utilisant des situations plus écologiques.

3.2. Continuité : travail en individuel

Lors de notre expérimentation, nous avons dû effectuer les séances en groupe mais les enfants présentaient des niveaux hétérogènes.

Nous pourrions donc partir des difficultés observées et nous adapter au profil de chaque enfant. Par exemple, William aurait eu besoin de travailler spécifiquement sur le discours direct.

D'autres enfants (Mathis, Maxime, Sophie) ont été désavantagés par leur niveau de compréhension, ce qui nécessiterait un travail individualisé.

La prise en charge de groupe a mis en évidence des difficultés chez certains : par exemple les monèmes « comment » et « pourquoi » ne sont toujours pas bien compris. Cela a permis aux orthophonistes de l'IRPA qui suivent ces enfants de cibler ces notions plus particulièrement avec eux.

Le travail en individuel reste essentiel pour une rééducation orthophonique. Il ne remplace pas le travail en groupe, où les interactions sont encouragées et qui se rapproche davantage du quotidien. Le travail en groupe est intéressant à proposer dans le cadre d'activités spécifiques, avec des objectifs bien définis. Ces deux approches sont complémentaires et présentent des bénéfices variés.

3.3. Ouverture à d'autres populations d'enfants

Nous pouvons envisager de proposer notre matériel à d'autres populations d'enfants, comme les enfants atteints de déficience intellectuelle, ceux présentant un trouble spécifique du langage oral ou encore ceux atteints d'autisme (TED, TSA).

Notre matériel peut donc être utilisé avec d'autres enfants présentant des troubles pragmatiques. Il serait alors intéressant d'adapter les objectifs au profil de chacun.

L'une de nous deux a pu, lors de son stage en CMPP (Centre Médico-Pscho-Pédagogique), présenter le matériel à un enfant ne faisant pas partie du groupe expérimental. Il s'agit de Claude. Nous avons trouvé pertinent de proposer notre matériel à un enfant présentant une pathologie différente où des troubles de la pragmatique sont aussi présents.

Claude est âgé de 11 ans ; il présente un trouble du spectre autistique. Il est suivi en orthophonie notamment pour un assourdissement de toutes les consonnes sonores, ainsi que pour le travail du tour de parole. Claude est un enfant intelligent, qui a un sujet de prédilection, en l'occurrence les animaux, ce qui entrave souvent les échanges avec l'interlocuteur : tout est ramené au thème des animaux. Ses difficultés pragmatiques sont différentes de celles observées chez les enfants sourds.

Nous avons pioché les cartes-situations à tour de rôle et répondu ensemble aux questions écrites au dos de chaque carte.

Nous avons donc travaillé sur les quatre thèmes au cours de la même séance.

Voici comment Claude interprète et traduit les différentes situations :

- Parc :

Claude comprend l'utilisation du vouvoiement : « S'il vous plaît madame, est-ce que vous pouvez attacher votre chien parce que j'ai très peur »,

Il est capable de formuler des excuses : « Pardon, je suis désolée » (petite fille sale).

L'attribution de phrases au bon personnage (stand de glaces) ne pose pas de problème à Claude. Cet exercice était impossible avec notre groupe d'enfants sourds.

- Récréation :

Claude comprend la situation d'invitation au jeu : « Oui tu peux mais est-ce que t'as des billes? » (enfant qui veut jouer)

Il s'offusque de la familiarité vis à vis du directeur : « Elle va pas dire Salut Alain, franchement on tutoie pas un directeur ça se fait pas ! ».

Il comprend qu'il ne faut pas interrompre les adultes en conversation : « On attend » .

L'une des situations ne semble pas bien comprise (surveillant qui siffle pour le papier jeté par terre) : « il siffle parce que c'est la fin de la récré ».

- Anniversaire :

Claude fait le lien avec son vécu personnel : « C'est du chantage ça se fait pas, moi quand mon frère fait ça, je lui dis non ! » (proposition : si tu me donnes du gâteau, je le dirai pas à papa).

Il repère dans l'image un personnage qui selon lui est amoureux, projection en lien avec son vécu (« le garçon, il est amoureux de la fille »).

Il se trompe en vouvoyant le bébé mais se corrige rapidement.

Il prend en compte les mimiques (sourires) pour interpréter l'émotion du personnage : « Elle pleure car elle est contente d'avoir un vélo ».

Il s'indigne à nouveau sur l'utilisation d'un registre familier inadapté : « C'est très vulgaire! » (proposition : file-moi du gâteau toi!).

La scène des applaudissements n'est visiblement pas comprise : « Ils se frottent les mains, peut-être parce qu'ils ont froid ».

- Cantine :

Claude sait formuler une demande poliment : « Bonjour madame, est-ce-que je pourrais avoir de la nourriture s'il vous plaît? »

Il est réactif devant des situations et sait utiliser le contexte situationnel :« Il faut appeler la pharmacienne ou l'enseignant pour l'aider » (enfant qui a mal au ventre).

Globalement, l'adaptation est correcte chez Claude. Il est très poli, respecte les règles de vouvoiement ou encore de registres de langue.

Cependant, certaines situations non verbales peuvent poser problème, ce qui n'était pas le cas avec les enfants sourds.

La différence d'âge et de pathologie de ces enfants (surdité, autisme) ne permet pas une comparaison mais plutôt la prise en considération de certaines difficultés et capacités plus spécifiques.

Conclusion

Ce travail s'est construit autour de ce constat : les enfants sourds ont des difficultés sur le plan pragmatique. Ayant constaté qu'il existait peu de matériel spécifique, nous avons choisi de cibler l'axe d'adaptation, qui pose particulièrement problème aux enfants sourds et qui nécessite un travail orthophonique ciblé.

L'objectif de ce projet était d'aider l'enfant sourd à développer ses capacités pragmatiques notamment celles liées à l'axe d'adaptation : l'adaptation au contexte, au locuteur et la communication non verbale.

Nous avons donc décidé de créer un matériel ludique avec une progression en plusieurs phases favorisant l'intégration des compétences citées ci-dessus.

Au cours de nos séances nous avons pu concrètement observer les difficultés rencontrées par les enfants sourds dans ce domaine.

Notre démarche fut enrichissante du point de vue orthophonique autant dans la création du matériel que lors des séances auprès des enfants sourds.

En ce qui concerne notre apprentissage, nous retiendrons le plaisir d'avoir élaboré notre matériel et d'avoir constaté l'enthousiasme des enfants au cours des séances.

Cependant, ce sont les mises en situation réelles qui permettent de constater les vraies capacités d'adaptation des enfants, les séances de groupe, d'initiation ne suffisant pas.

Avec les enfants sourds, il faut varier les modes d'apprentissage d'une même notion et retravailler cette notion de nombreuses fois pour qu'elle soit définitivement acquise. Nous sommes persuadées que les axes travaillés avec les enfants porteront leurs fruits plus tard.

En guise de prolongement, nous pourrions proposer notre matériel à d'autres populations d'enfants, notamment aux enfants autistes avec troubles de la pragmatique, ou aux enfants présentant un trouble du langage oral.

Bibliographie

- Adrien J-L (2008). *BECS: Batterie d'Évaluation Cognitive et Socio-émotionnelle: Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants atteints de TED*. Bruxelles: De Boeck : 352.
- Ajuriaguerra J (1971). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson et Cie.
- Armengaud F (1985). *La pragmatique*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?.
- Astington J, Jenkins J (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35 : 1311–1320
- Austin J-L (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bara B, Bosco F-M, Bucciarelli M (1999). Developmental Pragmatics in Normal and abnormal Children. *Brain and Language*, 68 : 507–528.
- Baron-Cohen S (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34 : 174-183.
- Bates E et al (1979) A fonctionnalist approach to the acquisition of grammar. In Ochs E (1979). *Developmental pragmatics*, New York : Academic Press :167-211.
- Bateson MC (1975). Mother-infant exchanges : The epigenesis of conversational interaction. In Aaronson D, Rieber R (1975). *Developmental psycholinguistics and Communicative disorders*. Annals of the New York academy of science : 263 : 101-112.
- Baylon C, Mignot X. (2000). Les niveaux de l'interaction. In Baylon C, Mignot X. (2000). *La communication*. Nathan Université : 193-203.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Editions Gallimard.
- Bishop D-V (2000). Pragmatic language impairment : A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In Bishop D and Leonard L-B (2000). *Speech and Language Impairments in Children : Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, UK : Psychology Press : p 99-113.
- Bloom L , Lahey M (1978). *Language development, language disorders*. New York : John Wiley and sons.
- Bouhours L, Poudret H (2007). *Mais qu'est-ce-qu'ils disent ?* Ortho Edition.
- Bruner J-S (1975). *From communication to langage: Psychological perspective*. *Cognition*, 3 : 255-287.
- Cadima E (2007). « *Passeport pour ma ville* » : création d'un jeu destiné à travailler les aspects pragmatiques du langage chez l'enfant sourd oralisant de 10 à 13 ans (Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie, Université de Lille II, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix) : 44-48.
- Callaghan T, Rochat P, Lillard A, Claux M-L, Odden H, Itakura S. et al. (2005). Synchrony in the onset of mental state reasoning : evidence from 5 cultures. *Psychological Science*, 16(5) : 378-384.

- Chainet-Terrisse S, Jonquières C, Roman D, Triglia J-M (2011). La théorie de l'esprit chez les enfants sourds profonds implantés cochléaires. *Développements*, 2011/1(7) : 37-45.
- Coquet F (2005). Les habilités pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221 : 21-25.
- Courtin C, Melot A-M (2006). Le développement socio-cognitif de l'enfant sourd : Le cas des théories de l'esprit. In Hage, B. Charlier et J. Leybaert (2006) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Sprimont : Mardaga : 165-184.
- Dardier V (2004). *Pragmatique et pathologies: Comment étudier les troubles de l'usage du langage ?* France : Bréal.
- Denys M, Charlier B (2006). L'évaluation des compétences linguistiques des enfants atteints de surdité profonde. In Hage, B. Charlier et J. Leybaert (2006) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Sprimont: Mardaga : 98-126.
- De Renzi E, Ferrari C (1979). The Reporter's Test : A sensitive Test to detect expressive disturbances in aphasics. *Cortex*, 15 : 279-291.
- 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 pré-scolaire*. Paris : Masson.
- Dodd B (1976). The phonological systems of deaf children. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 41 : 185-198.
- Doré J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Ducharme D A, Mayberry R I (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In Transler C, Leybaert J, Gombert J-E, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal : 15-28.
- Ducrot O (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Edition Hermann.
- Dumont A (2008). *Orthophonie et Surdité*. (1 d.) Paris, France : Masson.
- Escalona S (1968). *The roots of individuality : Normal patterns of development in infancy*. Chicago : Aldine.
- Frachet B, Poncet-Wallet C, Ernst E, Eshraghi A (2009). Présentations des prothèses auditives et aides techniques pour la surdité. *IRBM*, 30(5-6) : 244-251.
- Golse B (1998). L'intersubjectivité. *Le Carnet-Psy n  41*.
- Grice P (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1) : 57-72.

- Grynberg D (2013). L'empathie. In Luminet O. (2013). *Psychologie des émotions*. Paris, De Boeck : 89-128.
- Hage C (2005). De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. In Transler C, Leybaert J, Gombert J-E, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal : 121-146.
- Hage C, Hage B, Charlier J, Leybaert J (2006). *Compétences Cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Belgique : Mardaga : 155-160.
- Halliday M, Hasan R (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longman.
- Hupet M (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?. In De Weck G (1996). *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Jakobson R (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Edition de Minuit.
- Jaspart G (1989). Surdité et sensibilité à la pragmatique. *Bull. Audiophonologie*. V, 3-4 : 325-348.
- Kerbrat-Orecchioni C (1992). *Les interactions verbales*. Mots, 1: 128-133.
- Lacuisse L (2012). « *Tous en scène* » : *Un matériel ludique en vue de la r education des troubles de la pragmatique chez l'enfant*. (Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie, Faculté de Nancy I,  cole d'Orthophonie de Lorraine).
- Lacuisse L (2013). *Coup de théatre*. Ortho Edition.
- Lauwerier L, de Chouly de Lenclave M-B, Bailly D (2003). Déficience auditive et développement cognitif. *Archives de Pédiatrie*, 10(2) :140-146.
- Lebovici S (1989). *Psychopathologie du bébé*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lederberg A, Spencer P (2009). Word-Learning Abilities in Deaf and Hard-of-Hearing Preschoolers : Effect of Lexicon Size and Language Modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 : 44-62.
- Lepot-Froment C (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. In Lepot-Froment C, Clerebaut N (1996). *L'enfant sourd*. Paris, De Boeck : 83-163.
- Lepot-Froment C, Clerebaut, N (1996). Les interactions pr linguistiques entre l'enfant et ses parents. In Lepot-Froment C, Clerebaut N (1996) *L'enfant sourd*. Paris, De Boeck : 59-82.
- Lina-Granade G, Truy E, Porot M, Collet M, Disant F (2000). Surdités de l'enfant : un diagnostic précoce est impératif. *Archives de Pédiatrie*, 7 :991-1000.
- Lina-Granade G, Truy E (2005). Conduite à tenir devant une surdité de l'enfant. *EMC-Oto-rhino-laryngologie 2* : 290-300.

- Lormet A. (2000). *L'expression chez l'enfant dysphasique : moyens de compensation spontanés*. Glossa, vol.72 : 44-58.
- 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
- Martinet A (1980). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Edition Colin.
- Mogford K (1988). Oral language acquisition in the prelinguistic deaf. In Bishop D, Mogford K (1988). *Language development in exceptional circumstances*. Edinburgh : Churchill Livingstone.
- Mondain M, Blanchet C, Venail F, Vieu A (2005). Classification et traitement des surdités de l'enfant, *EMC-Oto-rhino-laryngologie 2* : 301-319.
- Monfort M, Juarez A, Monfort Juarez I (2004). *L'esprit des autres : Un support visuel pour l'entraînement des habiletés pragmatiques chez l'enfant*. Entha Ediciones.
- Monfort M, Juarez A, Monfort Juarez I (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Entha.
- Monfort M (2006). Dysphasie et surdité. In Hage C, Charlier B, Leybaert J (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Sprimont: Mardaga :151-164.
- Morris C (1937). *Logical Positivism, Pragmatism and Scientific Empiricism*. Paris: Hermann et Cie.
- McTear M-F, Conti-Ramsden G (1992) *Pragmatic disability in children*. London : Whurr Publishers.
- Ninio A, Snow C (1999). *The development of pragmatics : Learning to use language appropriately*. New York : Academic Press.
- Oller D, Kelly C (1974). Phonological substitution processes of a hard-of-hearing child. *Journal of speech ans hearing disorders*, 39 : 65-74.
- Owens R-E (1991). *A fonctional approach to assessment and intervention in Language disorders*. Canada : Collier Mac Lillan
- Peirce C-S (1867). *On a new list of categories*. Preceeding of the American Academy of Arts and Sciences
- Peterson C (2004). Theory of Mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6) : 1096-1106.
- Peterson C (2007). Le développement métacognitif des enfants sourds, *Enfance*, 59 : 282-290.
- Pol C (2003). Epidémiologie et étiologies des surdités de l'enfant. *Archives de pédiatrie*, 10 : 148-150.

- Premack D, Woodruff G (1978). Does the chimpanzee have a Theory of Mind ?. *The Behavioral and Brain Sciences*, 4 : 515-526.
- Rapin I, Dunn M (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and development*, 25 : 166-172.
- Rondal J-A (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Saussure F (1915). *Cours de linguistique générale*. Paris : Edition Payot.
- Scott C, Russell P- A., Gray C-D, Hosie J-A. Et Hunter N (1999). The interpretation of line of regard by prelingually deaf children. *Social Development*, 8 : 412–426.
- Sperber D, Wilson D (1989). *La pertinence*. Paris : Edition de Minuit.
- Stern D (1977). *The first relationship : infant and mother*. Cambridge : Harvard University Press.
- Strain B, Vietze P (1974). Observation manual for assessment of behaviour sequences between infant and mother. *Demonstration and research center for early education's papers and reports* : 1-38.
- Tuller C (1999). Les langues des sourds, *Actes des journées scientifiques 1998*. Université de Reims Champagne-Ardenne : Presses Universitaires de Reims.
- Trevarthen C. (1978). Secondary intersubjectivity : co-finding and acts of meaning in the first year. In Lock A (1978) *Action : Gesture and symbol : The emergence of Language*. London Academic Press.
- Trognon A, Batt M (2005). An unified framework for studying conversational interaction. In Thibault J (2005). *Interaction analysis and language : Discussing the state-of-art*. John Benjamins publishing company.
- Wellman H, Liu D (2004). Scaling of Theory of Mind tasks. *Child development*, 75(2) : 523-541.
- Winnicott D-W (1956). La préoccupation maternelle primaire. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot : 168 à 174.
- Winnicott D-W (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Petite bibliothèque Payot.
- Winnicott D-W (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Collection connaissance de l'inconscient. Gallimard.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1: Planche n°1 : Le parc.

Annexe n°2 : Cases Questions Planche n°1.

Annexe n°3 : Planche n°2 : La Récréation.

Annexe n°4 : Cases Questions Planche n°2.

Annexe n°5 : Planche n°3 : L'anniversaire.

Annexe n°6 : Cases Questions Planche n°3.

Annexe n°7 : Planche n°4 : La cantine.

Annexe n°8 : Cases Questions Planche n°4.

**Annexe n°9 : Inventaire des situation du parc et de la
récréation.**

**Annexe n°10 : Inventaire des situations de l'anniversaire et
de la cantine.**

Annexe n°11 : Bishop adapté vierge.

Annexe n°12 : Étalonnage de Bishop Tableau 1

Annexe n°13 : Étalonnage de Bishop Tableau 2

Annexe n°14 :Grille d'observation vierge.

**Annexe n°15 : Grille de Bishop de William remplie par les
parents.**

**Annexe n°16 : Grille de Bishop de William remplie par
l'orthophoniste.**

Annexe n°17 : Grille de Bishop de William remplie par l'enseignante.

Annexe n°18 : Grille d'observation de William.

Annexe n°19 : Fiche Autorisation de Consentement Vierge.

Annexe n°20 : Fiche Autorisation de Filmer Vierge.