



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

DELMAS Anaïs
LAURENT Louise

ELABORATION D'UN PROTOCOLE D'EVALUATION
DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE
CHEZ LES ENFANTS DE 7 A 16 MOIS

Maître de Mémoire

THEROND Béatrice

Membres du Jury

CARTIER Myriam

HILAIRE - DEBOVE Géraldine

KERN Sophie

Date de Soutenance

28 juin 2012

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. KIRKORIAN Gilbert**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr MAUME-DESCHAMPS
Véronique**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. COULET Christian**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION

ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout d'abord Béatrice Thérond, notre maître de mémoire, qui nous a encadrées et guidées tout au long de l'élaboration de notre travail en faisant preuve de disponibilité et de soutien constant.

Nous remercions les douze crèches de la Ville de Lyon, leur directrice et leur personnel, qui ont accepté de participer à notre étude et de nous accueillir avec chaleur et curiosité. Merci également aux parents et aux enfants, sans qui notre travail n'aurait pas pu se faire.

Merci à Anne-Laure Charlois pour son aide et la réalisation de nos analyses statistiques.

Nous remercions nos familles et nos amis qui nous ont soutenues pendant deux ans et qui ont été présents dans les bons moments comme les plus difficiles. Enfin, merci à Delphine pour le prêt de sa caméra, et Abel, Anton et Aewen pour nous avoir permis de nous entraîner.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé</i> :	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies</i> :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. DEVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE	9
1. <i>Communication prélinguistique : définition</i>	9
2. <i>Le courant psycholinguistique</i>	10
3. <i>Le courant socio-interactionniste</i>	11
II. L'APPORT DE L'APPROCHE PRAGMATIQUE : LES ACTES DE LANGAGE.....	13
1. <i>La pragmatique et la théorie des actes de langage</i>	13
2. <i>Application des actes de langage aux jeunes enfants</i>	14
3. <i>Développement des actes de communication en période prélinguistique</i>	16
4. <i>Articulation entre actes de communication et précurseurs</i>	19
III. L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE	20
1. <i>Evaluer pour l'intervention précoce</i>	20
2. <i>Différents types d'outils permettant d'évaluer la communication prélinguistique du jeune enfant</i>	20
3. <i>Limites et proposition d'une grille d'évaluation</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
I. PROBLEMATIQUE.....	25
II. HYPOTHESE GENERALE.....	25
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	25
1. <i>Hypothèse 1</i>	25
2. <i>Hypothèse 2</i>	25
3. <i>Hypothèse 3</i>	26
4. <i>Hypothèse 4</i>	26
PARTIE EXPERIMENTALE	27
IV. LA POPULATION EXPERIMENTALE	28
1. <i>Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion</i>	28
2. <i>Echantillon recruté</i>	28
3. <i>Recrutement de la population</i>	29
V. CONSTRUCTION DE L'OUTIL.....	30
1. <i>Méthode de l'observation directe</i>	30
2. <i>Cadre théorique pour l'élaboration de la grille d'évaluation</i>	30
3. <i>Elaboration du protocole</i>	33
VI. RECUEIL DE DONNEES.....	35
1. <i>Conditions d'observation</i>	35
2. <i>L'outil vidéo</i>	36
VII. TRAITEMENT DES DONNEES	36
1. <i>Description de la procédure d'analyse vidéo</i>	36
2. <i>Principes généraux de cotation</i>	36
3. <i>Méthodologie inter-juges</i>	38
VIII. VALIDATION DE LA GRILLE D'EVALUATION	38
1. <i>Présentation de l'ECSP</i>	38
2. <i>Passation de l'ECSP</i>	39
3. <i>Place de l'ECSP dans l'expérimentation</i>	39
4. <i>Traitement des données de l'ECSP</i>	40

5.	<i>Résultats des corrélations</i>	40
PRESENTATION DES RESULTATS		42
I.	TRAITEMENT STATISTIQUE DES RESULTATS : ANALYSE QUANTITATIVE.....	43
1.	<i>Effet de l'âge sur le nombre d'actes de communication.</i>	43
2.	<i>Effet de l'âge sur la production des actes de communication.</i>	44
3.	<i>Effet de l'âge sur le nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication.</i>	45
4.	<i>Effet de l'âge sur les profils d'utilisation des comportements précurseurs du langage utilisés pour produire des actes de communication.</i>	46
II.	TRAITEMENT DES DONNEES : ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS.....	47
III.	RECAPITULATIF DES RESULTATS.....	50
DISCUSSION DES RESULTATS		51
I.	INTERPRETATION ET VERIFICATION DES RESULTATS.....	52
1.	<i>Hypothèses opérationnelles</i>	52
2.	<i>Hypothèse générale</i>	55
II.	MISE EN LIEN AVEC LE CADRE THEORIQUE	56
III.	CRITIQUES ET LIMITES DE L'ETUDE.....	57
1.	<i>Limites du protocole</i>	57
2.	<i>Limites liées à la population expérimentale</i>	59
3.	<i>Limites de l'analyse des données</i>	60
IV.	APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS.....	61
V.	PARTICIPATION A LA RECHERCHE EN ORTHOPHONIE.....	61
VI.	PERSPECTIVES.....	62
CONCLUSION		64
REFERENCES		65
GLOSSAIRE		69
ANNEXES		72
	ANNEXE I : PHOTOS DES JOUETS UTILISES POUR LE PROTOCOLE.	73
	ANNEXE II : EXEMPLE D'UN PROTOCOLE COTE.	74
	ANNEXE III : CONSIGNES DE COTATION DES ACTES DE COMMUNICATION.	89
	ANNEXE IV : RESULTATS STATISTIQUES : VALIDATION DE LA GRILLE D'EVALUATION : CORRELATION ENTRE LES DONNEES DE DE L'ECSP ET CELLES DE LA GRILLE D'EVALUATION.....	90
1.	<i>Corrélation du score total de l'ECSP et du score total de la grille.</i>	90
2.	<i>Corrélation du score du niveau 3 de l'ECSP et du score total d'actes de communication (AC) et de comportements précurseurs utilisés pour produire des AC.</i>	90
3.	<i>Corrélation par dimension de l'ECSP et de la grille</i>	91
TABLE DES ILLUSTRATIONS		93
1.	<i>Liste des figures</i>	93
2.	<i>Liste des tableaux</i>	93
TABLE DES MATIERES		95

INTRODUCTION

L'orthophonie a élargi depuis quelques années son domaine d'activité lié à l'évaluation et la prise en soin des troubles du langage de l'enfant, en s'intéressant aux très jeunes enfants de moins de 2 ans. Il leur est demandé d'intervenir de plus en plus tôt, notamment pour accomplir leur mission de prévention de ces troubles.

Cependant, nous nous sommes rendues compte durant notre formation théorique et notre pratique en stage, que les orthophonistes sont parfois démunis lorsqu'ils sont confrontés à de tels patients. L'évaluation de si jeunes enfants est difficile et peu d'outils orthophoniques sont disponibles pour la réaliser. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler dans ce domaine pour notre mémoire de recherche. De plus, nous portons un intérêt certain pour cette tranche d'âge.

Nous avons donc créé un protocole et une grille d'évaluation de la communication prélinguistique pour les enfants de 7 à 16 mois, pouvant s'appuyer sur des repères théoriques solides et cohérents. Cette période est effectivement importante car elle se situe au moment de la transition entre communication prélinguistique et linguistique. Nous cherchons à faire émerger et analyser tous les éléments de cette communication prélinguistique, c'est-à-dire les actes de communication et les comportements précurseurs à la communication.

Tout d'abord, nous définirons en cadre théorique la communication prélinguistique et présenterons son développement à travers les différents courants qui ont forgé les termes d'actes de communication et de comportements précurseurs, ainsi que son évaluation complexe. Ensuite, nous expliquerons la réalisation concrète de notre mémoire avec le déroulement des expérimentations, le recueil des données et l'analyse statistique des résultats. Puis, nous présenterons les résultats pertinents qui découlent de notre travail. Enfin, nous réfléchirons à l'interprétation de ces résultats et aux critiques de notre étude.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Développement de la communication prélinguistique

1. Communication prélinguistique : définition

Pour Bruner (1983), l'enfant naît avec une base de « dons innés » qui lui permettent de rechercher l'échange et la communication ainsi que d'utiliser des moyens pour arriver à des fins. Il avance également qu'avant le langage, l'enfant utilise des moyens prélinguistiques pour communiquer : « les conventions linguistiques ne sortent pas toutes faites de l'œuf. Ce sont habituellement des formes initialement primitives ou « naturelles » qui se sont lentement transformées en se socialisant au cours des échanges » (p.61).

Guidetti (2003) rejoint le point de vue de Bruner qui affirme qu'il existe une continuité entre la communication prélinguistique et linguistique. Ainsi, durant la phase prélinguistique « l'enfant développe un système de communication gestuel, à travers lequel il acquiert les règles de mise en correspondance entre la forme du message et une situation de communication » (Guidetti, 2003, p.4) et qui lui permet d'exprimer ses intentions et besoins.

Danon-Boileau (2004) distingue trois modes successifs de communication chez l'enfant, d'abord la communication d'émotions par la mimique et le regard, vers 3 mois, puis la communication d'intention transmise par les gestes, entre 8 mois et 1 an, et enfin la communication orale avec les premiers mots, souvent associés aux gestes. Ainsi, dès la naissance, le bébé possède des compétences lui permettant d'être en interaction avec l'adulte et qui le prédisposent à la communication linguistique.

Ces auteurs nous montrent ainsi que le langage verbal de l'enfant est une construction permanente, un continuum entre des comportements prélinguistiques et linguistiques, qui se développent et se diversifient. Il est admis que certains comportements prélinguistiques et linguistiques sont prédictifs du développement du langage et de la communication. En effet, certains travaux montrent que les enfants qui combinent précocement des comportements prélinguistiques tels que les gestes avec des premiers mots seront ceux qui juxtaposeront aussi précocement deux mots, suggérant ainsi que la grammaire prend déjà racine dans la communication prélinguistique (Iverson, Carpici, Volterra et Goldin-Meadow, 2008).

Certes une continuité existe, mais de quelle nature est-elle ? Nous pouvons nous appuyer sur les travaux d'auteurs dont la majorité s'accorde sur le fait que « les comportements communicatifs précoces représentent les précurseurs des comportements linguistiques ultérieurs [...] un comportement précurseur est un comportement précoce qui non seulement précède régulièrement le comportement plus tardif mais qui également, présente des ressemblances certaines avec ce dernier [comportement plus tardif] » (Sugarman, cité par Nader-Grosbois, 2006, p.177).

Les manifestations prélinguistiques précèdent donc la communication linguistique et la continuité se trouve notamment au niveau de l'intentionnalité et des fonctions communicatives.

Le concept de pré-requis proposé parfois par Bruner (1983), pour les comportements précoces n'est pas retenu car il n'a pas été démontré que ces comportements prélinguistiques soient

toujours des conditions indispensables au développement de la communication verbale, ni que cela implique une relation de cause à effet (Nader-Grosbois, 2006). Cependant, le babillage peut être considéré comme une étape-clé de l'acquisition du langage (Kern, 2006). La continuité est effectivement forte entre le babillage et les premiers mots qui présentent les mêmes tendances préférentielles, par exemple des productions mono- et bi-syllabiques comportant majoritairement des consonnes occlusives et nasales (Kern, 2001).

Nous retiendrons donc le terme de « comportement précurseur à la communication » pour qualifier « toute manifestation, tout moyen choisi par le petit enfant, dans une situation d'interaction lui permettant d'actualiser intentionnellement ou non un acte de communication, ou d'agir sur son environnement » (Théron, 2010, p.113). Ainsi la communication prélinguistique peut être définie comme l'ensemble des comportements précurseurs à la communication utilisés par le jeune enfant pour communiquer, exprimer ses intentions et ses besoins avant qu'il n'entre dans la communication linguistique.

Nous avons répertorié les connaissances sur cette communication prélinguistique selon deux courants théoriques dominants : le courant psycholinguistique et le courant socio-interactionniste.

2. Le courant psycholinguistique

A l'intérieur de ce courant, nous retenons les recherches de Bates (1976, 1979) qui décrit des stades de développement de la communication prélinguistique : les stades perlocutoire, illocutoire et locutoire. Elle reprend les termes forgés par Austin en 1962 dans sa théorie sur les actes de langage.

- Le stade perlocutoire : pour les enfants de 0 à 6 mois, correspond à la période où ces derniers ont un effet sur leur entourage à travers l'expression de leur état corporel et émotionnel, mais sans en avoir une réelle conscience. Les premiers précurseurs de la communication émergent et se développent, comme par exemple le contact oculaire, le sourire social, l'intérêt aux objets ou encore les premières vocalisations (Aman et Sainte-Marie, 2010).
- Le stade illocutoire : pour les enfants de 6 à 12 mois, pendant lequel l'intention de communiquer apparaît ; l'enfant adopte un comportement dans un but précis. On trouve alors l'alternance du regard entre l'adulte et l'objet, l'utilisation de signes conventionnels comme celui de l'au revoir, les pointages proto-déclaratif et proto-impératif (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, et Volterra, 1979).
- Le stade locutoire : pour les enfants de 12 à 24 mois, c'est l'émergence de la communication verbale et de la fonction symbolique (Nader-Grosbois, 2006) ; l'enfant progresse d'une communication à travers des signaux conventionnels à l'emploi de mots et de phrases pour s'exprimer (Camaioni et Aureli, 2002).

3. Le courant socio-interactionniste.

Bloom et Lahey (1978) formalisent un modèle tridimensionnel du langage qui définit la « compétence langagière ». Celle-ci est le résultat de l'interaction et de la rencontre entre trois pôles : le contenu, la forme et l'utilisation du langage.

- Le contenu du langage (quoi dire) regroupe tous les sujets ou thèmes pouvant exister dans le monde ; « the content of language has to do with the knowledge that individuals have about persons, objects, events, and the relations among them » (Lahey, 1988, p.1).
- La forme du langage (comment dire) est un inventaire d'unités linguistiques et un système de règles pour leur combinaison ; « the shape or sound of the units and their combination, in the message » (Lahey, 1988, p.1).
- L'utilisation du langage (pourquoi dire) représente l'utilisation d'informations extraites du contexte pour différents buts et fonctions dans l'interaction entre des personnes ; « the use of language has to do with how people vary what they say according to the need of different listeners in different situations, and according to individual goals and purposes » (Lahey, 1988, p.3).

Ces trois pôles se développent d'abord de manière indépendante. Puis, ils s'intriquent aux alentours de 12 mois et permettent l'apparition de la communication linguistique (Lahey, 1988). Avant de montrer les preuves de l'interaction entre les trois pôles en utilisant le langage verbal, l'enfant est capable de repérer et catégoriser des régularités de l'environnement linguistique et non-linguistique ; il intègre l'ensemble des règles qui corrélient le son à de la signification et qui associent ces sons signifiants à des attentes dans différentes situations. Pour cela l'enfant utilise certains comportements précis définis comme « précurseurs cibles du langage » par Lahey (1988). Ces précurseurs sont dits relatifs aux trois pôles décrits précédemment.

- Les précurseurs relatifs à l'utilisation :
 - le regard : réaliser des échanges fréquents de regard dans un contexte d'activité interpersonnelle.
 - l'attention conjointe : fixer son regard sur un objet quand on le montre par un geste, une vocalisation et le regard se déplace de l'enfant à l'objet.
 - les tours de rôle : participer à une routine et prendre son tour dans l'interaction quel que soit son rôle.
 - faire des références : montrer et donner des objets à un autre et ensuite désigner des objets et vocaliser en pointant ou alors indiquer un objet intéressant.
 - la régulation : essayer d'atteindre l'objet désiré, parfois avec des vocalisations, en regardant en direction du possesseur de l'objet, pour demander ou rejeter quelque chose.

- Les précurseurs relatifs à la forme :

- imitations motrice et vocale
- vocalisations
- babillage

- Les précurseurs relatifs au contenu :

- toutes les manifestations en lien avec la permanence de l'objet et les manipulations sur les objets (Théron, 2011).

Leclerc réactualise en 2005 la théorie des précurseurs du langage de Lahey dans le cadre de l'intervention précoce en orthophonie. Les catégories de précurseurs sont rebaptisées et certains comportements gestuels, comme le pointage, sont ajoutés.

Tableau 1 : Liste des précurseurs à la communication de Leclerc (2005)

Précurseurs formels	<ul style="list-style-type: none"> - Imitations de gestes - Imitations de sons - Sourires, rires - Vocalisations - Babillage - Pointage
Précurseurs pragmatiques :	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt à la personne - Contact visuel - Intérêt au jeu - Tour de rôle - Référence conjointe - Alternance du regard
Précurseurs sémantiques	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de jeu - Jeu fonctionnel - Reconnaissance des objets

Nous compléterons également cette classification des comportements précurseurs à la communication par certains gestes conventionnels comme les gestes d'acquiescement et de refus et le geste de l'au revoir. En effet, « les moyens gestuels du jeune enfant lui permettent d'échanger avec son entourage bien avant l'émergence du lexique, ils constituent donc du point de vue de la pragmatique développementale à la fois des pré-requis et des précurseurs à l'émergence du langage » (Guidetti, 2011, p.56).

Les précurseurs de chaque pôle se développent d'abord indépendamment puis en interaction avec les autres, il semblerait d'ailleurs que « les précurseurs pragmatiques servent de

plateforme à l'émergence des précurseurs formels et sémantiques dans le développement d'une véritable communication » (Leclerc, 2005, p.156). Aman et Sainte-Marie (2010) ont également tenté de montrer que l'enfant utilise les précurseurs pragmatiques de manière prépondérante entre 3 et 15 mois, avec une forte corrélation entre les précurseurs pragmatiques et sémantiques de 3 à 6 mois et une forte corrélation entre précurseurs pragmatiques et formels de 6 à 15 mois. Cette étude montre aussi qu'un comportement précurseur peut être associé avec un autre du même pôle et former alors un comportement plus élaboré, par exemple l'intérêt à la personne, l'intérêt au jeu ou encore l'alternance du regard supposent la mise en place du contact oculaire.

II. L'apport de l'approche pragmatique : les Actes de Langage

« La pragmatique est l'une des dimensions les plus importantes chez les enfants de moins de un an » (Leclerc, 2005, p.158). Le courant pragmatique se propose d'envisager la communication comme une action et une interaction et non pas d'étudier seulement le langage et ses aspects linguistiques (De Weck et Marro, 2010). C'est dans cette même perspective que nous nous situons.

Afin de comprendre cette prise en compte de l'approche pragmatique dans le développement du jeune enfant, il est important de redéfinir ses principes et des modèles théoriques qui ont été proposés dans ce courant, notamment ceux appliqués aux jeunes enfants.

1. La pragmatique et la théorie des actes de langage.

La pragmatique peut se définir comme « l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication » (Bernicot, Marcos, Day, Guidetti, Laval, Rabain-Jamin et Babelot, 1998, p.7). L'objectif est d'étudier l'utilisation du langage. Ainsi pour un énoncé produit, sa fonction sociale sera analysée et l'on cherchera à mettre en évidence le but du message et quelles sont les intentions du locuteur. « Dans le cadre de la psycholinguistique pragmatique, on considère que produire un énoncé c'est adopter un comportement, réaliser des actes conformément à des règles complexes. [...] On distingue ce qui est dit de ce que cela veut dire, c'est-à-dire la forme des énoncés de la signification transmise » (Bernicot, 1992, p.24).

Plusieurs théories et travaux ont été proposés dans le domaine de la pragmatique. Nous présentons ici un exemple de théorie pragmatique qui est largement reconnue et très utilisée notamment dans la psychologie du développement : la théorie des actes de langage initiée par Austin (1962/1970), puis Searle (1972) et Searle et Vanderveken (1985).

Pour Austin les phrases ne peuvent pas être qualifiées de toujours vraies ou fausses. Des énonciations qui ressemblent à des affirmations, ne communiquent pas seulement une information simple, elles peuvent manifester une émotion, influencer le comportement. Pour Austin toute énonciation destinée à communiquer est un acte de discours, produit dans un contexte, avec des interlocuteurs et qui vise à accomplir quelque chose. Il distingue trois actes impliqués dans une énonciation : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. Le premier renvoie au fait de dire quelque chose, le deuxième rend compte de la manière dont les paroles doivent être comprises et le dernier est l'effet que l'acte produit sur l'auditeur et aussi sur le locuteur.

Pour Searle (1972), langage et action sont liés. L'acte de langage est considéré comme l'unité constitutive minimale de la langue, car parler c'est réaliser des actes de langage, quelle que soit la langue. Le locuteur a toujours l'intention de communiquer quelque chose à son auditeur lorsqu'il parle. Searle analyse la phrase un peu différemment d'Austin, à travers plusieurs éléments dont le plus important est l'acte illocutionnaire ou illocutoire. Dès que le locuteur a l'intention d'émettre un message signifiant, il produit un acte illocutionnaire, un acte propositionnel et un acte d'énonciation. L'acte illocutoire combine une force illocutoire F et un contenu propositionnel P. Une phrase peut avoir le même contenu propositionnel mais pas la même force et inversement. Dans une proposition se trouvent des « marqueurs » permettant d'identifier le contenu propositionnel et la force illocutionnaire de l'acte. Les marqueurs de force illocutionnaire indiquent la façon dont doit être prise la proposition, c'est-à-dire quel but a été accompli par le locuteur.

Searle et Vanderveken (1985) ont établi une classification de cinq buts illocutionnaires possibles, c'est-à-dire tout ce qu'il est possible de réaliser par le langage :

- dire comment sont les choses : les assertifs.
- essayer de faire faire quelque chose à quelqu'un : les directifs.
- engager quelqu'un à faire quelque chose : les promissifs.
- apporter des changements dans le monde grâce à un énoncé : les déclaratifs.
- exprimer un sentiment et un état d'esprit : les expressifs.

Un locuteur peut réaliser plusieurs buts avec un même énoncé.

2. Application des actes de langage aux jeunes enfants

La pragmatique est un des modules du langage le plus tardivement étudié chez l'enfant, en effet elle se met en place sur une longue période qui s'étend jusqu'à l'âge adulte et elle est, de plus, en interaction avec d'autres domaines du développement comme le développement cognitif ou émotionnel. La pragmatique s'appuie sur des « précurseurs précoces avant l'acquisition du langage oral » (Monfort et Juarez, 2005, p.14).

L'application de la pragmatique au langage de l'enfant a été inaugurée dans un ouvrage où la question principale à résoudre était « comment l'enfant devient-il sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication ? » (Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan cités par Bernicot, 2005, p.154).

La théorie des actes de langage s'applique au langage verbal adulte et nécessite que le locuteur parle. Or les jeunes enfants en période prélinguistique ne disposent pas encore du langage verbal pour s'exprimer. C'est pourquoi certains auteurs ont décidé d'adapter cette théorie aux jeunes enfants en redéfinissant des classifications.

Halliday a montré que les principales fonctions de la communication linguistique telles que « demander, attirer l'attention, engager les échanges, exprimer des émotions ou d'autres états internes, poser des questions, jouer » (cité par Monfort et Juarez, 2005, p.14) sont déjà présentes pendant la période prélinguistique. Sa taxonomie regroupe six fonctions de ce protolangage : instrumentale (expression de besoins et de désirs), régulatrice (du comportement des autres), interactive (expression de liens sociaux), personnelle (informer

autrui de ses propres actions), heuristique (explication des actions et des événements). Ces fonctions apparaissent pendant la deuxième année avant 16 mois sauf pour les deux dernières qui sont plus tardives et n'émergent que vers 18 mois.

En 1974, Dore s'inspire de la théorie des actes de langage de Searle (1972) et essaie de l'appliquer aux enfants ; il parle alors de « primitive speech acts » (Dore, 1974, p.345), qui constituent un répertoire permettant à l'enfant d'exprimer ses intentions mais de manière moins fournie que ne le ferait un adulte. Ces actes de langage primitifs ne sont donc constitués que d'un mot ou d'un pattern prosodique (« holophrase ») qui véhicule l'intention. Son étude aboutit à une classification de ces actes de langage primitifs, pour les enfants de 15 mois : dénomination, répétition, réponse, requête (en action), requête (réponse), appel, salutation, protestation.

Ninio et Snow (1996) tentent également de classer les différents usages communicatifs du langage de l'enfant en créant une taxonomie plus exhaustive. Celle-ci regroupe, dans sa deuxième version, soixante-dix types d'actes. Cela a généré la création d'un système nommé « the First Communicative Acts Coding System (FCA) » permettant l'étude du répertoire communicatif de l'enfant dans la période holophrastique.

Enfin, plus récemment, Bernicot et al. (1998) se sont interrogés sur la production de signaux de communication gestuels ou vocaux par le jeune enfant et ont cherché à leur attribuer un usage, un but social, une fonction. Les classifications précédentes ne leur conviennent pas car « elles ont une caractéristique commune à savoir qu'elles comportent un nombre très élevé voire illimité de catégories. Cette caractéristique, qui est reliée à leurs fondements théoriques respectifs, les rend très difficilement utilisables pour l'étude » (Bernicot et al. 1998, p.58). En effet, dans la classification de Halliday, les fonctions du protolangage sont parfois assimilées à leur signification sémantique et des sous-fonctions pourraient ainsi être trouvées à l'infini avec l'augmentation du vocabulaire de l'enfant. Il est ensuite reproché à la classification de Dore (1974) de reposer sur l'étude de deux cas seulement, de plus certaines fonctions ont une définition qui en fait les éloigne complètement du concept d'acte de langage en tant qu'acte social, par exemple ceux qui se font en l'absence de réponse de l'adulte ou encore l'acte de répéter ou de s'entraîner. Enfin pour la classification de Ninio et Snow (1996), Marcos (1998) et Guidetti (2003) notent une difficulté dans l'utilisation de cette taxonomie pour étudier les compétences pragmatiques du jeune enfant, car il n'y a pas de distinction entre la forme et les fonctions du message. De plus, tous les actes communicatifs ne renvoient pas forcément à des actes de langage.

En revanche, pour étudier les fonctions de communication de l'enfant, il est possible de se baser sur la classification élaborée à l'origine pour les fonctions du langage, à savoir celle des actes de langage de Searle et Vanderveken (1985). Elle présente plusieurs avantages une fois adaptée à des comportements prélinguistiques. En effet, « parler une langue, c'est adopter une forme de comportement régi par des règles » (Austin, 1970, p.48). A la différence d'autres théories linguistiques pour lesquelles l'unité minimale d'analyse est le mot ou la phrase, la théorie des actes de langage, considère que l'unité minimale de base de la communication est l'acte de langage accompli par le locuteur. Cette théorie, qui définit les usages du langage et de la communication, est applicable à la période prélinguistique pour étudier la communication du jeune enfant (Bernicot et al. 1998). Les notions d'actes locutoire et illocutoire permettent de considérer « qu'une même intention communicative soit transmise par des formes linguistiques différentes et réciproquement que la même forme puisse

véhiculer des intentions différentes selon le contexte de production » (Bernicot et al. 1998, p.59).

Afin d'adapter de manière opérationnelle cette théorie à la communication prélinguistique, Guidetti (2003) propose le concept d'acte de communication qui est :

« forgé à partir de la notion d'acte de langage proposée par Searle et Vanderveken (1985) pour l'analyse des énoncés linguistiques ; on parlera d'acte de communication pour évoquer à la fois des productions linguistiques et non linguistiques comme les productions gestuelles. Si la notion d'acte de langage renvoie à ce qui est fait en parlant (ordonner, remercier, promettre,...), l'acte de communication évoque ce qui est fait en communiquant par des moyens qui peuvent être à la fois verbaux et/ou non verbaux. Cette notion permet ainsi de prendre en compte l'ensemble des productions du jeune enfant avant l'émergence du lexique. » (p.13).

Pour le jeune enfant, il est proposé de ne retenir que les actes directifs, assertifs et expressifs car ce sont les seuls présents dans la communication de jeune enfant (Bernicot et al. 1998). Pour les assertifs, l'enfant « dit à autrui comment sont les choses dans le monde » (Guidetti, 2003, p.59). Ils servent à attirer l'attention de l'adulte sur un objet ou un événement mais aussi à dénommer et saluer : ils sont exprimés souvent à travers le pointage associé à une vocalisation. Pour les directifs, l'enfant cherche à attirer l'attention de l'adulte sur un objet convoité pour qu'il le lui donne, grâce au pointage impératif par exemple. Les expressifs permettent quant à eux d'exprimer le plaisir, le déplaisir, l'excitation avec des gestes d'applaudissement par exemple.

Un même comportement prélinguistique peut correspondre à plusieurs fonctions, il est donc nécessaire de prendre en compte le tour de parole au moins précédent, la réponse de l'adulte et le contexte extra-linguistique pour l'interpréter.

3. Développement des actes de communication en période prélinguistique.

Il est important de noter que selon les auteurs, plusieurs termes sont utilisés pour désigner ce qui correspond aux actes de communication de Guidetti (2003) : « communication intentionnelle » pour Camaioni et Aureli (2002), « intentions communicatives » pour Bates et al. (1979), « acte communicatif » pour Nader-Grosbois (2006). D'autres ne donnent pas de terme précis mais expriment la définition-même des actes de communication expressifs, assertifs et directifs à travers leur formulation : par exemple l'expression « attire l'attention » renvoie à un acte de communication assertif. Il est ainsi possible de mettre en lien l'ensemble de ces termes et formulations.

La littérature montre que l'apparition de la production d'actes de communication nécessite l'intention de celui qui communique. En effet, l'intention est une notion centrale dans la théorie des actes de langage car « l'acte de langage est un acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé » (Bernicot, 1992, p.24). Ici, il est nécessaire de définir l'intention chez un enfant qui ne parle pas encore. Pour Bates (1976), l'intention de communication chez le jeune enfant est inférée à partir du contexte, de la production de gestes ou sons, accompagnés de l'alternance du regard entre l'adulte et l'objet, ou encore à partir de la persistance du comportement.

Cette notion d'intention dans la période prélinguistique fait encore débat notamment à propos du moment de son apparition. Pour Guidetti (2003), le début de l'intentionnalité commencerait vers la fin du second semestre de la première année, avec une modification du contact visuel avec le partenaire et l'apparition de gestes intentionnels, comme le pointage qui attire l'attention de l'individu sur un objet ou événement extérieur à la dyade. D'autres auteurs vont également dans ce sens, le début des intentions communicatives et des signes conventionnels se situerait vers 9-10 mois, au stade illocutoire (Bates et al, 1979). A partir de 9 mois, le bébé commence à alterner son regard entre le but et l'adulte tandis qu'il émet un signal. L'enfant utilise intentionnellement des comportements pour influencer l'adulte et obtenir ce qu'il désire. Leclerc (2005) précise par ailleurs qu'au stade perlocutoire « les actes du nourrisson ne serait pas posés intentionnellement » alors qu'à partir du stade illocutoire, « les actes communicatifs du bébé seraient réalisés de façon intentionnelle » (p.158). Camaioni confirme que les débuts de l'intentionnalité commencent à la moitié de la première année, quand l'enfant est capable de « coordonner l'attention vis-à-vis des objets et vis-à-vis des personnes et d'établir un centre d'attention externe à l'interaction adulte-enfant. » (cité par Guidetti, 2003, p.51), c'est-à-dire une fois qu'est apparue l'attention conjointe.

Pour que ces conduites intentionnelles se réalisent, il est en effet nécessaire que plusieurs comportements précurseurs à la communication se mettent en place, comme la régie de l'échange (Coquet, 2005a), ainsi que l'attention conjointe c'est-à-dire le fait que l'adulte et l'enfant puissent prêter en même temps attention à un même objet (Tourrette et Guidetti, 2008). Ainsi vers 5 mois, l'enfant comprend que quelque chose est à regarder en suivant la ligne de regard de l'adulte et/ou son pointage (Kail et Fayol, 2000). Entre 9 et 12 mois, il va pouvoir attirer l'attention de l'adulte sur un objet par l'intermédiaire du regard et du pointage et ainsi effectuer un acte assertif (Bernicot et Bert-Erboul, 2009). L'attention conjointe permet le partage d'états mentaux et participe donc à l'acquisition des actes de communication. Pour certains auteurs, il s'agit d'un précurseur de la théorie de l'esprit (Guidetti, 2003). Par ailleurs, ce sont souvent les conduites proto-déclaratives et proto-impératives qui initient l'accès à la communication intentionnelle (Kern, 2001). Les proto-déclaratifs permettent à l'enfant de diriger l'attention de l'adulte vers un objet ou un événement extérieur à la dyade. Les proto-impératifs constituent des demandes d'objet qui impliquent l'utilisation de l'adulte par l'enfant comme moyen pour obtenir un objet désiré (Guidetti, 2010). L'attention conjointe est présente dans ces deux types de geste car ils nécessitent de diriger l'attention de l'adulte sur un objet qui intéresse l'enfant.

L'intention de communiquer de l'enfant peut s'observer et être interprétée grâce au cadre des formats (Bruner, 1983). Les formats, situations d'interaction sociale, spécifiques et structurées, aident au développement des intentions communicatives car les partenaires centrent leur attention sur les mêmes parties du réel ; les comportements sont compréhensibles et comme ils sont souvent répétés ils deviennent prévisibles.

« La mise en place des scénarios communicatifs est précoce, dans les deux premières années et dépend des interactions parents/enfants à travers les activités ludiques, l'attention conjointe et les requêtes (demandes d'objets, demande d'aide, invitations à des actions conjointes) » (Coquet, 2005, p.20).

Scénarios, formats et routines donnent des cadres d'apprentissage des règles d'usage de la demande, c'est-à-dire des actes de communication directifs.

Ainsi, nous trouvons dans la littérature que les premiers actes de communication apparaîtraient dans la première année entre 6 et 9 mois.

« À partir du second semestre, les actes communicatifs de l'enfant sont plus différenciés et s'intègrent dans des interactions ritualisées avec la mère [...] Par vocalisation ou geste, l'enfant attire l'attention, il demande de la proximité, il participe à des routines sociales, il exprime ses désirs, il proteste » (Nader-Grosbois, 2006 p.171).

Mais il semble courant d'évoquer leur utilisation plus fréquente, un peu plus tard dans le développement. Dans le cadre des formats, lorsque l'attention conjointe et l'intentionnalité sont mises en place, les actes de communication vont se développer à partir de la fin de la première année. En effet, Coquet (2009) relève l'âge-clé de 12 mois pour l'installation des intentions communicatives prélinguistiques. Ensuite, les intentions communicatives se diversifient entre 12 et 24 mois durant le stade locutoire (Kern, 2001). Cette diversification à partir de 12 mois se traduit par une combinaison de gestes, regards et premiers mots pour réaliser les actes de communication (Nader-Grosbois, 2006). Par ailleurs, c'est entre 14 et 32 mois que se constitue un premier répertoire d'actes de langage fondamentaux, à l'exception des actes de langage promissifs ; la plupart des actes de langage seraient en fait acquis à 4 ans (Hupet, 2006). Cependant, il n'existe pas de repères développementaux précis et stables car les recherches donnent des résultats divergents, notamment du fait que les auteurs ne s'accordent pas toujours sur les termes et définitions employés.

Dans la chronologie d'apparition des actes de langage, les demandes viendraient en premier, puis les assertions, car celles-ci nécessitent la production de messages linguistiques (Guidetti, 2003). Marcos (1998) considère également que les demandes sont présentes précocement. En outre, « de toutes les formes d'emploi du langage, la demande est nécessairement celle qui est la plus ancrée dans le contexte » (Bruner, 1983, p.80), or le contexte est tout ce qui est donné et déjà présent pour l'enfant, donc la demande peut apparaître très rapidement. Ensuite, pour les actes assertifs, Marcos donne une définition plus large qui prend en compte « toutes les productions destinées à faire partager une perception du monde » (Marcos, 1998, p.47). Cela se rapproche du point de vue de Camaioni et Aureli (2002) qui considèrent que dès le début de la première année les enfants produisent des proto-déclaratifs. « Au niveau le plus élémentaire les assertifs seraient des conduites destinées à attirer l'attention de l'interlocuteur sur un objet ou un événement » (Bates citée par Marcos, 1998, p.60). Cela inclut donc les séquences de pointage, d'offre ou de démonstration puis les dénominations une fois l'enfant entré dans le langage verbal. Pour Verner (1996), dès 9 mois, le jeune enfant est capable de réaliser des actes de communication directifs et assertifs : « la demande et la déclaration semblent être les deux comportements gestuels et vocaux qui participent à l'expression des intentions communicatives propres à l'enfant entre 9 et 12 mois » (p.34). En réalisant une déclaration, l'enfant attire l'attention de l'adulte en montrant, donnant ou désignant un objet à ce dernier. En ce qui concerne les expressifs, la littérature est peu informative. Danon-Boileau (2004) précise toutefois qu'entre 8 mois et 1 an :

« l'enfant devient capable d'exprimer des intentions, en donnant notamment à ses mimiques expressives spontanées une valeur de signe. Des émotions comme la surprise, le plaisir, l'excitation, l'agacement prennent en quelque sorte une forme canonique et sont alors destinées à signifier l'état interne de l'enfant à autrui » (p17-18).

Ces comportements correspondent à la description des actes de communication expressifs. Pour d'autres, les expressifs n'apparaîtraient que dans la seconde année de l'enfant (Bernicot et al. 1998).

4. Articulation entre actes de communication et précurseurs

De nombreux auteurs, sans l'exprimer explicitement dans leurs écrits, mettent en lien les actes de communication et les comportements précurseurs du langage. Ainsi un enfant de 9 à 10 mois agite la main pour dire au revoir et dispose de gestes « socialisés » ou personnels qui lui permettent d'exprimer désirs, intérêts et refus (De Boysson-Bardies, 1996). En se référant à la théorie des actes de langage et celles des comportements précurseurs à la communication, nous comprenons qu'un enfant de 9 à 10 mois est capable de produire un acte de communication assertif de salutation avec le geste de l'au revoir, et qu'il utilise des gestes « socialisés » pour exprimer des actes de type expressif. La théorie des actes de langage permet en fait de « définir les contextes communicatifs et de mettre en relation les formes et les fonctions de la communication » (Guidetti, 2003, p.27), les formes étant les comportements précurseurs à la communication et les fonctions représentant les actes de communication. De même, « par vocalisation ou geste, l'enfant attire l'attention, il demande de la proximité, il participe à des routines sociales, il exprime ses désirs, il proteste » (Nader-Grosbois, 2006, p.171). Dans ce cas-là, l'enfant utilise des comportements précurseurs formels (geste et vocalisation) pour réaliser un acte de communication assertif (attirer l'attention), expressif (proteste) et directif (exprime ses désirs). Il est donc possible grâce à ces deux théories de mettre en lien la nature des moyens de communication de l'enfant et les fonctions de ces comportements.

En articulant différents moyens non-verbaux puis verbaux que sont les comportements précurseurs formels, sémantiques et pragmatiques, l'enfant parvient ainsi à produire des actes de communication, en interaction avec autrui. Il construit alors sa compétence pragmatique c'est-à-dire « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu (de quoi il parle), de forme (comment il parle), et de fonction (pourquoi il parle) » (Hupet, 2006, p.91).

Compte tenu du répertoire relativement rudimentaire et limité dont dispose le jeune enfant, il est souvent difficile de catégoriser ses actes de communication (Marcos, 1998). De plus, un même acte de communication peut se présenter sous différentes formes et inversement, on peut supposer que pour le jeune enfant, un même énoncé peut exprimer des actes de communication variés, selon l'intonation par exemple (Gerard-Naeff, 1987). Afin d'interpréter le plus objectivement possible les productions de l'enfant, il est effectivement nécessaire de prendre en compte le contexte, souvent représenté par les énoncés de l'interlocuteur, mais aussi le contexte extra-communicatif (par exemple l'état de l'enfant, son activité, les objets présents,...), ainsi que la réponse de l'adulte.

Il faut cependant noter que peu de recherches sont réalisées sur les actes de communication expressifs et assertifs chez le jeune enfant du fait des difficultés de leur attribution et de leur répertoire restreint. Seuls les directifs sont très étudiés car les directifs sont fréquents dans les interactions entre le jeune enfant et son entourage (Bernicot, 2000).

III. L'évaluation de la communication prélinguistique.

1. Evaluer pour l'intervention précoce

D'après le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopède de l'Union Européenne (C.P.L.O.L), la prévention fait partie intégrante du champ de compétences des orthophonistes. Elle met en œuvre le dépistage, l'évaluation et l'intervention précoce dans le domaine du langage, des actions pour lesquelles les orthophonistes sont de plus en plus sollicités, particulièrement pour les jeunes enfants de moins de quatre ans. (Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy, 2006). En effet, Leclerc (2005) précise que :

« pour favoriser le développement optimal de l'enfant, il est impératif d'identifier précocement les délais dans la communication des bébés et des jeunes enfants. Le bébé à risque de développer un retard de langage, chez qui un délai dans l'émergence des précurseurs à la communication est identifié, requerra une intervention » (p.163).

La dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant est importante à prendre en compte. Lors de l'évaluation pragmatique de l'enfant, il est nécessaire d'observer les actes de langage, les tours de parole, la régie de l'échange entre autres, afin d'évaluer les habiletés pragmatiques de l'enfant, c'est-à-dire les « compétences qui permettent à l'enfant d'utiliser le langage en situation en tenant compte de l'intention de celui qui parle, de l'interlocuteur et du contexte de l'interaction » (Coquet 2005, p.104).

L'importance de l'évaluation du développement de la communication selon une approche pragmatique réside dans le fait qu'elle permet de mettre en évidence les capacités communicatives du jeune enfant de moins de deux ans. Cela permet alors d'orienter l'intervention, « non pas vers l'apprentissage de comportements communicatifs très définis, à produire dans des situations stimulus limitées, mais vers la facilitation de l'usage des stratégies significatives pragmatiquement, de fonctions communicatives opérantes en contexte social et généralisables » (Nader-Grosbois, 2006, p.211), c'est-à-dire de permettre à l'enfant d'acquérir une communication fonctionnelle et efficace.

2. Différents types d'outils permettant d'évaluer la communication prélinguistique du jeune enfant.

Il existe des classements des outils d'évaluation utilisés actuellement, nous reprenons celle établie par Monfort en 2007. Ces outils peuvent être à visée diagnostique ou développementale. Les exemples que nous allons présenter ne constituent pas une liste exhaustive.

2.1. Les tests standardisés

Ils permettent de situer un sujet par rapport à la norme en comparant ses performances à une population de référence et en contrôlant le matériel, les inductions de l'examineur et les consignes de notation qui doivent être strictement identiques pour tous les patients (Rondal,

2003). Ainsi le professionnel est aidé dans sa décision de prise en charge. Peu de tests existent en français, nous pouvons citer :

- Le P.L.S-4 : *Preschool Language Scale*, fourth edition, (Zimmerman, Steiner et Pond, 2002). Un test américain de langage pour les enfants de 0 à 6 ans 11 mois, qui a pour objectif d'identifier les troubles et retards de langage chez le tout-petit dans les débuts de sa communication. La partie principale teste le langage réceptif et expressif, trois évaluations complémentaires peuvent être utilisés (calcul de longueur moyenne d'énoncés, questionnaire parental et tableau d'articulation). La partie langage pour les enfants de 6 à 29 mois a été traduite en français par Antoine et Chaumont (2005).
- L' E.C.S.P : *Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce* (Guidetti & Tourrette, 1993), pour les enfants de 3 à 30 mois. Cette échelle permet l'évaluation des compétences communicatives. Elle évalue l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement.

2.2. L'analyse d'échantillons d'interactions naturelles

Il s'agit d'enregistrements, souvent vidéo, de situations naturelles, à la maison ou à l'école, qui permettent au praticien d'avoir une source d'informations importante et différente du cadre limité de la consultation individuelle. Dans ce type d'évaluation, il est important que l'analyse des productions recueillies soit structurée à l'aide d'un protocole, et que les productions soient codifiées par écrit (Monfort, 2007).

2.3. Les échelles, les grilles d'observation et les questionnaires parentaux.

Ce sont les instruments les plus utilisés car ils sont faciles d'application et rapides à corriger. Il s'agit d'une liste d'items remplis par les personnes proches de l'enfant, le plus souvent les parents ou les professionnels (Monfort, 2007). Les grilles d'observation peuvent donner des repères d'âge du développement de la communication prélinguistique et linguistique et permettent un premier repérage des enfants à risque de développer une pathologie du langage. Nous pouvons citer :

- L'IFDC : *Inventaire Français du Développement Communicatif*, qui est une adaptation française du « *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* » faite par Kern et Gayraud (2010) pour les enfants de 8 à 30 mois. Il s'agit d'un compte-rendu parental évaluant le développement de la communication chez le jeune enfant français. On interroge les parents à partir d'une liste d'items préétablis sur l'utilisation des gestes, la compréhension et la production du vocabulaire ainsi que sur l'émergence de la grammaire chez leur enfant.
- Le ROSSETTI : *Infant Toddler Language Scale* (Rossetti, 1990), pour les enfants de 0 à 36 mois. Il s'agit d'une échelle de développement par tranche d'âge de 3 mois, notant les interactions, la pragmatique, les gestes, le jeu, ainsi que la compréhension et l'expression langagière.
- Les grilles de la méthode Hanen (Manolson, 1997 et Weitzmann, 2000), élaborées par l'équipe du centre Hanen à Toronto. Elles permettent d'évaluer la qualité des interactions parents/enfants. Les parents renseignent les professionnels sur les méthodes de communication préférentielles de leur enfant.

-
- Les grilles d'observation de Wetherby et Prutting, pour l'évaluation des fonctions de communication des enfants autistes. L'outil répertorie 15 fonctions de communication telles que les demandes, les refus, les réactions émotionnelles (Fernandes, 2001).

Il pourrait être conseillé de faire remplir ces différents outils par plusieurs personnes de l'entourage pour avoir une vision complète des comportements de l'enfant selon les personnes et les lieux faisant partie de son entourage (Monfort, 2007).

2.4. Situations interactives dirigées

Ces situations permettent de faire émerger une série de comportements cibles au moyen d'une situation de jeu partagée :

- Le bain des poupées dans la BEPL-B (Chevrie-Muller, Simon, Le Normand, et Fournier, 1988) : pour les enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois, avec une évaluation qualitative (grille lexicale, morphosyntaxique), une évaluation psycholinguistique (aspects pragmatiques et cognitifs, comportements non-verbaux) et une évaluation quantitative.
- L'Évaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1991) : pour les enfants de 2 à 4 ans comportant une analyse des comportements non-verbaux (gestes), une analyse pragmatique (dénomination, requête) et une analyse du langage verbal (phonologie, lexique et morphosyntaxe), à l'aide de supports de jeu tels qu'une maison et des figurines.

Dans ces situations, les auteurs fixent leur attention et leurs observations sur des aspects précis comme la communication verbale et non verbale ou les fonctions communicatives. Ces outils peuvent être utilisés en complément des grilles d'observation (Monfort, 2007). Cependant, ces situations de test ne sont pas récentes et leur étalonnage est potentiellement obsolète. De plus, cela ne concerne que les enfants de plus de 2 ans.

2.5. De nouveaux outils :

Nous pouvons évoquer également le Dialogoris (Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy, 2006) qui n'est pas en lui-même un outil d'évaluation du langage mais qui est cité par ses auteurs comme une « boîte à outils » permettant de faciliter et d'améliorer le dialogue avec les parents, l'évaluation des compétences de l'enfant de 0 à 4 ans ou de l'enfant plus âgé sans langage, l'analyse des interactions parents/enfant, la prise de décisions suite au bilan, l'élaboration de projets thérapeutiques incluant l'accompagnement parental et la prévention.

D'autres outils plus récents ont l'avantage de combiner plusieurs de ces différents types d'outils d'évaluation : tests standardisés, compte-rendu parental, grilles d'observation :

- Evalo 2-6 par Coquet, Ferrand et Roustit (2009), pour évaluer le langage des enfants de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois ou ceux n'ayant que peu ou pas de langage, grâce à de nombreuses épreuves standardisées ainsi que des grilles et des questionnaires destinés aux parents et au thérapeute.

-
- Evalo BB par Coquet (2010) pour les enfants de moins de 36 mois, comprenant deux protocoles standardisés aux âges de 20 mois et 27 mois. Contrairement au précédent cet outil n'est pas à visée diagnostique mais donne des repères développementaux.

3. Limites et proposition d'une grille d'évaluation

L'évaluation du langage et de la communication du jeune enfant est une pratique récente en orthophonie (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Dans la littérature, la communication prélinguistique et la transition vers le linguistique ont bien été analysées d'un point de vue théorique. Mais l'évaluation de la dimension pragmatique est un exercice difficile, en effet «il n'existe pas vraiment de normes de développement pour la pragmatique contrairement à ce qui existe pour la phonologie, la syntaxe, etc. L'état des recherches donnent des âges approximatifs de certaines habiletés car les définitions ne font pas encore consensus » (Hupet, 2006, p.94). C'est pourquoi la dimension pragmatique n'est pas clairement analysée dans les tests que nous avons cités. De plus, le classement des types d'outils montre bien qu'il existe finalement peu de moyens d'évaluation des enfants de moins de 2 ans à destination des orthophonistes françaises.

En référence au modèle de la compétence langagière de Bloom et Lahey (1978), certains de ces tests permettent d'évaluer la communication prélinguistique du jeune enfant en insistant notamment sur la forme et le contenu comme l'IFDC ou le P.L.S.-4. D'autres permettent d'évaluer l'utilisation du langage du jeune enfant, mais les termes utilisés restent flous : par exemple, pour l'échelle de Rossetti, une partie est évaluée sous le nom « pragmatique » et n'est constituée que de quelques phrases d'exemple. Quant à l'ECSP, l'attention conjointe y est définie comme une fonction du développement socio-communicatif alors qu'au regard de la définition des comportements précurseurs à la communication, nous la considérons comme un comportement précurseur pragmatique. Enfin dans les grilles de Wetherby et Prutting, certains comportements listés dans les fonctions de communication n'en sont pas au regard de la théorie des actes de communication comme le « commentaire pour soi ».

Le but de notre travail est de proposer une grille d'évaluation avec des termes bien définis par la littérature et appuyés sur deux modèles théoriques reconnus : d'une part la théorie des comportements précurseurs (Lahey, 1988 ; Leclerc, 2005) permettant de déterminer la nature des moyens de communication de l'enfant et, d'autre part, la théorie des actes de langage (Searle, 1972 ; Searle et Vanderveken, 1985) adaptée aux jeunes enfants par Bernicot et al. (1998) et Guidetti (2003), permettant d'analyser les fonctions de ces comportements.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

La communication prélinguistique suppose que le jeune enfant produise des comportements précoces, qui évolueront vers la communication linguistique, comme l'a montré Lahey (1988). Dès 6 mois, l'intention de communiquer émerge chez l'enfant (Guidetti, 2003). Il dispose de moyens, les comportements précurseurs à la communication, qu'il va utiliser afin d'attirer l'attention, de demander des objets ou d'exprimer ses émotions, en interaction avec l'adulte. Il attribue donc des fonctions à ces comportements.

Les orthophonistes sont de plus en plus sollicités pour la prévention, le dépistage, l'évaluation et l'intervention précoce dans le domaine du langage chez les enfants. Or, pour combler cette demande, il existe peu d'outils d'évaluation simples et valides théoriquement à destination des orthophonistes françaises, excepté l'ECSP qui évalue le développement socio-communicatif de l'enfant de 3 à 30 mois. Nous avons donc créé une grille d'évaluation de la communication prélinguistique qui permet d'interpréter ces comportements précurseurs en termes d'actes de communication. Grâce à cette grille, nous pourrions étudier l'influence de l'âge sur le développement de la communication prélinguistique.

II. Hypothèse générale

Avec l'âge, les comportements communicatifs prélinguistiques augmentent et se diversifient.

III. Hypothèses opérationnelles

1. Hypothèse 1

Le nombre d'actes de communication augmente avec l'âge.

H1a : Le nombre total d'actes de communication augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

H1b : Pour chaque type d'acte de communication, le nombre augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

2. Hypothèse 2

Les profils de production des actes de communication varient avec l'âge.

H2a : Au stade illocutoire, les actes de communication directifs sont majoritairement utilisés.

H2b : Au stade locutoire, les actes de communication assertifs sont majoritairement utilisés.

3. Hypothèse 3

Le nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication augmente avec l'âge.

H3a : Le nombre total de comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication augmente entre le stade illocutoire et locutoire.

H3b : Pour chaque type de comportement précurseur utilisé pour produire un acte de communication, le nombre augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

H3c : Parmi les comportements précurseurs produits, la proportion de comportements précurseurs utilisés pour un acte de communication augmente.

4. Hypothèse 4

Les profils d'utilisation des comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication, varient avec l'âge.

H4a : Au stade illocutoire, les comportements précurseurs pragmatiques sont utilisés préférentiellement pour produire des actes de communication.

H4b : Au stade locutoire, les comportements précurseurs pragmatiques et formels sont utilisés préférentiellement pour produire des actes de communication.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

IV. La population expérimentale

1. Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion

Nous avons effectué une étude transversale pour laquelle nous avons cherché des enfants âgés de 7 à 16 mois afin de pouvoir les répartir selon les stades de Bates (1976) entre les stades illocutoire et locutoire. Nous n'avons pas pris d'enfants plus jeunes car l'intention de communiquer n'est pas présente au stade perlocutoire (Leclerc, 2005). Les enfants devaient être socialisés en crèche. Les parents devaient préalablement avoir donné leur autorisation par écrit. Nous avons fait le choix que ces parents soient de catégories socio-professionnelles homogènes et « moyennes », c'est-à-dire faisant partie des professions dites intermédiaires d'un point de vue sociologique. Nous avons inclus dans notre étude seulement des enfants monolingues.

Nous avons exclu de notre étude les enfants grands prématurés, ceux ayant une pathologie touchant le développement diagnostiquée ou suspectée, ainsi que ceux ayant un déficit moteur ou sensoriel majeur.

Nous n'avons pas spécifiquement sélectionné un nombre équivalent de garçons et de filles. De même, nous n'avons pas tenu compte du rang des enfants dans la fratrie, pour des raisons pratiques et du fait de leur socialisation en crèche qui leur procure déjà un contact avec des pairs et des adultes.

2. Echantillon recruté

Nous avons pu sélectionner et rencontrer 38 enfants correspondant à nos critères et qui ont été répartis en deux groupes : un groupe composé de 19 enfants âgés de 7 à 11 mois inclus (pour le stade illocutoire), et 19 enfants âgés de 12 à 16 mois inclus (pour le stade locutoire).

Trois enfants ont été exclus de l'étude car leurs résultats n'étaient pas analysables. En effet, l'un était malade et il y avait eu trop de distractions pendant la passation pour les deux autres.

Finalement, nous avons donc pu faire notre étude sur 35 enfants, avec un groupe de 18 enfants pour les plus jeunes et un groupe de 17 enfants pour les plus âgés.

Tableau 2 : Répartition de l'âge de la population par mois

	Age (mois)	Nombre d'enfants		Age (mois)	Nombre d'enfants
Stade illocutoire	7	4	Stade locutoire	12	4
	8	4		13	3
	9	8		14	1
	10	2		15	5
	11	0		16	4

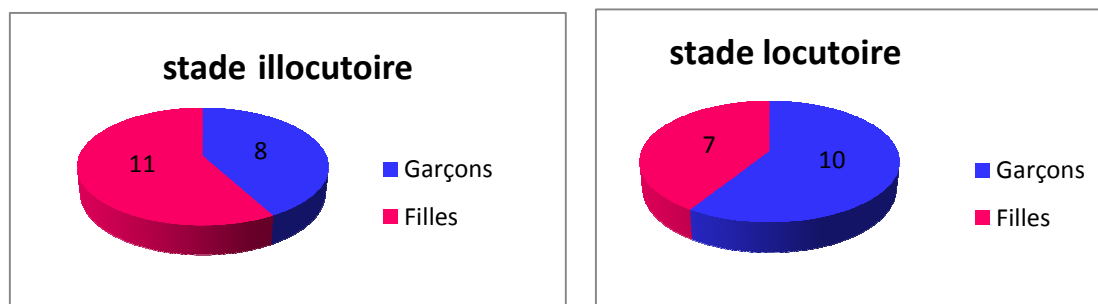


Figure 1 : Répartition du sexe de la population

3. Recrutement de la population

Pour constituer la population de notre étude, nous nous sommes mises en relation avec la Direction de l'Enfance de la Ville de Lyon, qui nous a ensuite permis de rentrer en contact téléphonique avec toutes les crèches municipales qui étaient volontaires pour participer à notre projet. Nous avons ainsi contacté toutes les crèches dépendantes de la Ville de Lyon, sauf celles du 6^{ème} arrondissement qui avaient exprimé leur réticence à l'introduction de la caméra. Nous nous sommes ensuite déplacées pour rencontrer les directrices des crèches et avons parfois participé aux réunions de début d'année avec les parents pour leur présenter notre projet. Finalement, 12 crèches ont accepté de nous accueillir et pouvaient nous mettre en contact avec des enfants qui correspondaient à nos critères.

Tableau 3 : Provenance de la population

Arrondissement	Nom de la crèche	Nombre d'enfants	Âge des enfants
2 ^{ème} arrondissement	Crèche Quivogne	3	9 mois / 10 mois / 16 mois
	Crèche Perrache	2	12 mois / 15 mois
3 ^{ème} arrondissement	Crèche Dunoir	2	13 mois / 15 mois
	Crèche Diday	2	9 mois / 16 mois
	Crèche Rochaix	3	9 mois / 9 mois / 12 mois
	Crèche Gillet	4	8 mois / 8 mois / 9 mois / 15 mois
	Crèche Dr. Long	2	13 mois / 16 mois
8 ^{ème} arrondissement	Crèche De Laprade	2	12 mois / 14 mois
	Crèche Ranvier	4	9 mois / 10 mois / 15 mois / 16 mois
9 ^{ème} arrondissement	Crèche La Sauvagère	4	7 mois / 7 mois / 8 mois / 9 mois
	Crèche St Rambert	4	7 mois / 8 mois / 9 mois / 13 mois
	Crèche Tissot	3	7 mois / 12 mois / 15 mois

V. Construction de l'outil

1. Méthode de l'observation directe

Le cadre méthodologique de notre grille d'évaluation est celui de la méthode d'observation directe, « elle consiste à recueillir des informations dans une situation naturelle de telle sorte qu'elles puissent être quantifiées et interprétées » (Chevrie-Muller et Narbona, 2007, p.220). Il est nécessaire de définir des éléments à observer et d'ignorer d'autres conduites qui ne sont pas retenues dans le projet de recherche. Ceci permet de circonscrire l'objet d'étude :

« Les types de conduite à observer sont déterminés avec une très grande précision, en ciblant le comportement concerné, et en divisant les traits de ce comportement en une infinité d'unités comportementales ou de catégories [...] dans lesquelles on peut faire entrer l'ensemble des informations concernant le registre des conduites » (Chevrié-Muller et Narbona, 2007, p.220).

Il ne s'agit donc pas de tout observer mais de pointer précisément les comportements que nous souhaitons recueillir, codifier et interpréter. Il est donc nécessaire de planifier et définir les objets d'étude au préalable, c'est-à-dire dans notre cas les comportements précurseurs et les actes de communication que peut produire l'enfant.

2. Cadre théorique pour l'élaboration de la grille d'évaluation

L'objectif de notre recherche est de créer une grille permettant d'évaluer la communication prélinguistique et notamment les habiletés pragmatiques des enfants de 7 à 16 mois. « L'étude du développement des aspects pragmatiques du langage chez l'enfant implique pour construire une problématique cohérente, de s'appuyer sur des références théoriques relevant de deux domaines : celui de la pragmatique et celui du développement de l'enfant. » (Bernicot, 2002, p.21). Pour la construction de cet outil, nous nous sommes appuyées sur deux théories principales relevant de ces deux domaines : d'une part celle des actes de langage de Searle et Vanderveken (1985), adaptée aux jeunes enfants en tant qu'actes de communication (Bernicot et al. 1998 ; Guidetti, 2003) et également interprétée par Bruner en 1987 ; d'autre part celle des comportements précurseurs à la communication de Leclerc (2005) issue de Lahey (1988).

Tout d'abord nous avons dressé la liste des actes de communication pouvant être produits par les jeunes enfants afin de pouvoir analyser leurs intentions de communiquer. Nous avons établi des définitions qui définissent des sous-catégories pour les trois types d'acte de communication.

Tableau 4 : Définition des actes de communication

Types d'actes de communication	Définition	Repères théoriques
Actes de communication assertifs	« <i>Toutes les productions destinées à faire partager une perception du monde</i> ». (Bernicot et al. 1998, p.60) Ils permettent : - d'attirer et maintenir l'attention de l'adulte sur un objet ou un événement - faire des dénominations, produire des énoncés qualifiant le thème de l'échange	Bernicot et al. (1998)
	- répondre à une sollicitation de l'adulte	Bruner (1987)
	- confirmer ou réfuter l'énoncé de l'adulte (question ou proposition de l'adulte). - saluer	Guidetti (2003)
Actes de communication directifs	« <i>Les directifs (ou demandes) sont des tentatives du locuteur de faire réaliser quelque chose à l'auditeur</i> » (Bernicot et al. 1998, p.59) Ils permettent : - de susciter une action physique chez l'adulte sous forme de demande ou requête (donner un objet, être pris dans les bras, demander de l'aide,...). - d'obtenir une information. - d'indiquer que le locuteur veut ou ne veut pas que l'auditeur fasse quelque chose par l'intermédiaire d'un geste d'acquiescement ou de refus	Bernicot et al. (1998) et Guidetti (2003)
Actes de communication expressifs	« <i>Les expressifs consistent à énoncer un état psychologique</i> » (Bernicot et al.,1998, p.59). Ils permettent : - d'exprimer un (dé)plaisir ou une excitation - d'exprimer ses émotions, ses états internes, ses sentiments (par exemple : protestations, exclamations de surprise, de désappointement ou de dégoût.)	Bernicot et al. (1998).

Nous avons ensuite établi la liste des comportements précurseurs à la communication attendus selon l'âge de l'enfant à partir des travaux d'Aman et Sainte-Marie (2010) qui ont suivi la classification de Leclerc (2005) et de Lahey (1988). Nous avons donc répertorié les comportements précurseurs pragmatiques, formels et sémantiques, correspondant aux trois pôles de la compétence langagière afin d'analyser les moyens de communication du jeune enfant. Ensuite, les travaux d'Aman et Sainte-Marie ont également permis de disposer des repères d'âge et des définitions exactes de ces comportements précurseurs et d'ainsi pouvoir sélectionner ceux apparaissant entre 7 et 16 mois. Enfin, nous avons ajouté les gestes conventionnels retenus par Bernicot et al. (1998) susceptibles d'être présents chez les enfants de 7 à 16 mois et qui sont également des comportements précurseurs à la communication (Guidetti, 2011). Nous avons donc sélectionné le geste de refus et d'acquiescement de la tête, le geste de l'au revoir et le geste d'applaudissement, qui sont « les premiers gestes conventionnels à apparaître chez l'enfant vers la fin de la première année » après le pointage. (Bernicot et al. 1998, p.34). Nous ajoutons ces gestes conventionnels dans les comportements précurseurs formels car « un comportement précurseur formel peut être défini comme toute manifestation motrice, vocale ou gestuelle durant la période prélinguistique présentant des ressemblances avec l'aspect formel du langage. » (Thérond, 2010, p.114).

Tableau 5 : Liste des comportements précurseurs à la communication issue d'Aman et Sainte-Marie (2010), Leclerc (2005), Lahey (1988) et Bernicot et al. (1998).

Comportements précurseurs pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> - regarde fixement la personne qui lui parle - utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - regard vers le référent - geste intentionnel d'atteinte - prend son tour dans un jeu d'échange - capacité de tour de rôle et d'échange - attention conjointe - alterne le regard entre l'objet et la personne - partage son intérêt avec l'adulte (en donnant un objet)
Comportements précurseurs formels	<ul style="list-style-type: none"> - babillage - premiers mots - imitation sonore et motrice - vocalisations intentionnelles avec regard - vocalisations conjointes - pointages proto-impératif et proto-déclaratif - sourires intentionnels - rire - gestes d'acquiescement et de refus - geste d'applaudissement - geste de l'au revoir
Comportements précurseurs sémantiques	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - manipulation - jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - réactions émotionnelles - permanence pratique - conduite active de recherche

Afin de faire émerger ces comportements précurseurs et actes de communication, nous avons créé des situations d'interaction en nous fondant sur le concept du « format ». En effet, pour que la communication soit possible, il faut un contexte familier que les deux partenaires partagent pour pouvoir induire et comprendre les intentions de l'autre ainsi que ses références et ses demandes, d'où le besoin de scénarios pour lesquels le contexte est systématisé. Ces formats prendront la forme de jeux car les jeux sont utiles et bénéfiques à l'enfant, notamment pour le langage dont ils dépendent en partie (Bruner, 1987).

3. Elaboration du protocole

3.1. Situations-formats et présentation du matériel.

Le protocole comporte plusieurs séquences qui font office de formats. Pour les phases de jeu, des jouets sont proposés et sont présentés en annexe I.

Le protocole débute par une phase d'accueil, qui permet de se présenter et de dire bonjour, un scénario présent dans notre culture et auquel les enfants sont confrontés très tôt.

Ensuite, plusieurs phases de jeu se succèdent avec notamment le jeu du « coucou-caché ». La structure de base du jeu implique la disparition et la réapparition d'un objet ; c'est ce qui constitue la routine du jeu. Nous utilisons une marionnette-peluche, nommée Tom, que nous cachons sous un linge trois fois de suite et que l'enfant doit chercher. Grâce à ce jeu, nous espérons voir apparaître chez l'enfant certains comportements précurseurs du langage tels que des sourires, la capacité de tour de rôle et d'échange, des vocalisations, etc. En ce qui concerne les actes de communication, ce jeu est propice, entre autres, à l'expression d'une demande (par exemple recommencer le jeu), à la réponse aux sollicitations de l'adulte et à l'expression des états internes (par exemple, exprimer son contentement quand la peluche réapparaît).

Avant ce temps de jeu structuré, une phase de familiarisation avec la marionnette est proposée à l'enfant afin de ne pas lui proposer de façon trop abrupte une activité avec un jouet qu'il ne connaît pas. L'expérimentateur est libre de la formulation de ses propos et de ses actions car il n'y a pas de script prédéfini pour cette séquence-là. Cependant lors des expérimentations, cette phase a naturellement reposé sur une série d'actions toujours similaires : laisser l'enfant toucher la marionnette s'il le désire, désigner avec lui les parties du corps de la marionnette et lui faire des bisous ou des câlins. Ainsi les comportements précurseurs qui peuvent être produits ne sont pas différents d'un expérimentateur à l'autre. Cette séquence dépend surtout de la facilité de l'enfant à rentrer en interaction.

Puis, nous proposons la lecture d'un livre d'images, une activité qui présente également une structure étayante comme celle du jeu de « coucou/caché ». Cette situation suppose elle aussi l'attribution de tours de rôle et un contexte d'attention conjointe (Bruner 1987). Nous espérons ainsi, selon l'âge de l'enfant, le voir produire des gestes de pointage, des vocalisations, des sourires, des premiers mots, afin de réaliser des actes de communication assertifs tels qu'attirer l'attention ou dénommer des images, des directifs comme demander à revoir le livre ou encore des actes de communication expressifs en

manifestant ses émotions face au livre par exemple. Pour cela, nous avons choisi le livre *Petit Ours Brun s'habille tout seul* car il s'agit d'un personnage souvent connu et apprécié des jeunes enfants. De plus, le livre comporte divers éléments à manipuler comme des lacets de chaussures, le bouton d'un gilet, ce qui permet à l'enfant de découvrir à la fois des images mais aussi de manipuler des objets, favorisant les échanges et les tours de rôles.

Ensuite, une nouvelle phase de jeu est introduite avec un tube de bulles de savon. En effet, les bulles de savon plaisent beaucoup aux jeunes enfants et favorisent donc la production de comportements précurseurs et d'actes de communication. Le tube est présenté dans une boîte en plastique transparent que l'enfant ne peut pas ouvrir seul. Ceci induit l'émergence d'une demande d'aide. Une fois la boîte ouverte, l'adulte fait des bulles de savon devant l'enfant, attend une réaction et recommence à faire des bulles, ceci de manière répétitive afin de créer une routine d'action. Au bout de trois séquences, nous arrêtons de faire des bulles et nous attendons une éventuelle réaction de l'enfant face à cet arrêt : il peut par exemple exprimer une demande pour le retour des bulles, en utilisant gestes, vocalisations ou d'autres comportements précurseurs. Lors de ces demandes, l'adulte peut ne pas répondre immédiatement à la requête et observer alors le comportement de l'enfant : agitation, cris, nouvelle demande, etc.

Enfin, le protocole se termine sur un temps de clôture pendant lequel le matériel est rangé et les partenaires se disent « au revoir », une situation similaire à celle de l'accueil.

3.2. Script et attitudes de l'examineur

A partir de ces formats, nous avons réalisé un script guidant les interventions de l'adulte pour chaque situation (cf. annexe II). En effet, pour l'évaluation de la communication du jeune enfant :

« l'examineur joue le rôle d'un partenaire interactif qui doit induire une multitude de prises de rôles, d'actes communicatifs à fonctions diverses de la part de l'enfant, tout en considérant les habitudes interactives de ce dernier avec son entourage : ceci afin d'obtenir un profil développemental communicatif représentatif. » (Nader-Grosbois, 2006, p.207).

Chaque réplique ou attitude de l'expérimentateur est donc censée favoriser l'émergence de comportements précurseurs et d'actes de communication chez le jeune enfant.

Lors de ces interventions, l'expérimentateur doit prendre en compte le temps de latence de l'enfant, qui peut être d'autant plus important que celui-ci est jeune.

3.3. Entraînement à la passation de la grille

Avant de réaliser nos passations au sein des crèches, nous avons réalisé un entraînement de passation de notre grille avec trois enfants (âgés respectivement de 10 mois, 11 mois et 16 mois) présents dans notre entourage. Nous les avons filmés avec l'accord de leurs parents.

Cela nous a permis de tester notre script et de le simplifier afin que les sollicitations soient bien comprises par les jeunes enfants grâce à des phrases plus courtes et ainsi qu'il soit plus facile à utiliser pour l'expérimentateur. Cela nous a confirmé que la phase de familiarisation avec la marionnette était importante pour l'enfant et qu'elle favorisait l'entrée dans le jeu. De même, proposer le jeu de « coucou-caché » et le jeu des bulles, trois fois de suite était nécessaire car un des enfants de l'entraînement n'est rentré dans le jeu qu'au bout de la deuxième fois et n'a vraiment participé à l'interaction que lors de la troisième séquence pour les deux activités.

Nous avons ensuite visionné et coté les corpus ensemble, afin de se mettre d'accord sur la cotation et les petits ajustements lors de la passation comme par exemple bien respecter les temps de latence de l'enfant, lui laisser le temps de manipuler avant de lui proposer le jeu.

VI. Recueil de données

1. Conditions d'observation

Toutes nos observations se sont faites dans les crèches. Tout d'abord, nous nous présentons au personnel de la crèche présent et aux enfants ; ensuite nous nous asseyons au milieu des enfants, près de celui que nous devons observer, afin qu'il se familiarise à notre présence. Nous jouons avec lui et ses pairs afin d'établir une première interaction, jusqu'à ce que l'on sente qu'il est à l'aise et en confiance. A ce moment-là, celle qui doit interagir avec lui le prend pour l'expérimentation. L'enfant peut amener son doudou et sa tétine s'il en a, afin d'être rassuré le temps que le matériel soit mis en place. Ils sont ensuite écartés pour que l'enfant ne soit pas tenté de s'en servir et car cela pourrait biaiser l'interaction et ses réactions aux stimuli de l'expérimentateur.

Dans la mesure du possible, l'expérimentation se déroule dans une pièce différente de la salle où sont tous les enfants. Parfois cela n'est matériellement pas possible et celle-ci s'effectue dans la même salle mais en retrait, afin d'être au calme et qu'aucun autre enfant ne soit filmé par la caméra ou ne vienne déranger celui avec qui nous jouons. Généralement, l'enfant a toujours la possibilité de voir la présence du personnel de la crèche qu'il connaît afin de le rassurer.

Les plus jeunes enfants ne tenant pas encore assis sont tenus par l'une des expérimentatrices, contre elle, de manière à ce qu'ils soient dans une posture stable, libérant les bras et permettant le contact oculaire. En cas de difficultés de séparation ou d'appréhension de la part de l'enfant, une auxiliaire de la crèche peut tenir l'enfant. L'expérimentatrice se place ensuite en face de l'enfant dans une position lui permettant d'être à hauteur de regard.

Les jouets ne faisant pas partie du protocole sont écartés dans la mesure du possible, également pour ne pas biaiser l'interaction.

2. L'outil vidéo

Nous utilisons une caméra pour enregistrer les corpus de chaque enfant. Elle est surélevée et placée de manière à ce que les gestes et les regards de l'enfant et de l'adulte soient observables. En effet, la communication prélinguistique comporte des éléments verbaux mais surtout non-verbaux très fins à observer et des intentions de communication à déduire. Ces comportements sont la plupart du temps trop rapides et trop discrets pour pouvoir être cotés directement sur la grille en temps réel, même par une tierce personne observatrice de l'interaction adulte/enfant.

Le visionnage des corpus permet de réaliser une cotation correcte autant quantitativement que qualitativement et notamment de distinguer un comportement précurseur d'un autre très proche, comme par exemple le regard vers le référent, ou vers l'adulte, et l'alternance du regard entre l'objet et l'adulte. De plus, évaluer la communication d'un jeune enfant nécessite d'être constamment dans l'interaction avec celui-ci et de ne pas s'interrompre pour prendre des notes ou remplir une grille.

VII. Traitement des données

1. Description de la procédure d'analyse vidéo

Nous avons recueilli l'ensemble des comportements précurseurs et des actes de communication qui ont émergé lors du temps de jeu, de la phase d'accueil à la phase de clôture, pour les 35 vidéos. A partir de notre grille, pour chaque ligne de script, nous soulignons d'une couleur l'acte de communication éventuellement présent ainsi que les comportements précurseurs utilisés pour cet acte. D'une autre couleur, nous soulignons les comportements précurseurs qui ont été produits seuls, c'est-à-dire sans produire d'acte de communication (cf. annexe II). Puis, l'ensemble des données a été comptabilisé dans un tableau Excel avec le code suivant : 0 point lorsqu'il n'y a pas de comportement précurseur ni d'acte de communication ; 1 point pour chaque acte de communication produit et 1 point pour chaque précurseur produit, qu'il soit seul ou associé à un acte de communication. Chaque résultat est réparti selon le type de précurseur utilisé (formel, sémantique, pragmatique) et le type d'acte de communication produit (assertif, directif, expressif). Il s'agit d'une analyse uniquement quantitative des résultats.

Nous n'avons pas d'attente spécifique par rapport à ce qui devait être produit, c'est pourquoi nous avons noté toutes les conduites de l'enfant même s'il y avait un décalage. Par exemple si l'enfant nous réclamait le livre alors que nous étions en train de le ranger, nous l'avons comptabilisé car cela fait partie du temps de jeu et nous avons respecté les temps de latence qui peuvent être nécessaires à l'enfant pour répondre à nos sollicitations.

2. Principes généraux de cotation

Un acte communicatif est admis lorsque l'enfant est capable de produire une conduite volontaire avec l'intention d'avoir un effet sur l'adulte. Cet effet de la conduite de l'enfant sur l'adulte doit être observable et donne à la conduite utilisée une valeur de signal ayant

la même signification pour l'un et l'autre : « ils doivent donc concevoir la conduite comme ayant une signification partagée » (Veneziano, 1987, p.59-60). Ainsi lorsque l'enfant produit un acte de communication assertif comme attirer l'attention, il doit le faire de façon intentionnelle en agissant sur la personne en face de lui, qui est comme un intermédiaire par rapport au but recherché. Cet acte de communication doit avoir un effet sur l'adulte qui comprend la valeur de l'acte de communication et va alors chercher à regarder ce que l'enfant lui montre. Ainsi si l'enfant nous regarde mais n'exprime pas d'intention de communiquer, nous ne cotons pas d'acte de communication mais un précurseur pragmatique seul (« regarde la personne qui parle »). Cette situation se présente notamment pour la recherche de la marionnette : si l'enfant se met à la chercher avant même que nous posions la question « il est où ? », nous ne cotons que les comportements précurseurs. Nous considérons, en effet, que l'enfant fait une conduite de recherche sans faire preuve de capacité de tour de rôle et sans répondre à notre sollicitation, il n'y a donc pas d'acte de communication (cf. annexe III).

Nous cotons tous les comportements précurseurs et les actes de communication que l'enfant peut manifester lors du protocole, à chaque ligne du script de la grille. Un enfant peut donc produire plusieurs actes de communication à chaque ligne. Pour plus de clarté, nous attribuons une couleur pour chaque acte de communication produit ainsi que les comportements précurseurs utilisés pour cet acte (cf. annexe II). De plus, un même acte de communication peut être produit avec des comportements précurseurs différents et peut également signifier des choses différentes malgré les mêmes comportements utilisés. Le contexte de l'interaction et les tours de rôle précédents peuvent permettre de faire la différence.

Lors de la phase de familiarisation avec la marionnette, qui est laissée libre à l'adulte, nous considérons que cette phase correspond à une seule ligne de script. Nous notons alors tous les actes de communication manifestés avec les comportements précurseurs utilisés lors de cette période ainsi que les comportements précurseurs utilisés seuls. Comme vu précédemment, cette phase est moins cadrée par le script pour laisser plus de liberté à l'adulte qui s'adapte au caractère de l'enfant.

Au regard des nombreuses variations interindividuelles et des approximations au niveau de l'émergence des comportements précurseurs et des actes de communication, nous ne nous limitons pas à coter uniquement selon les âges des repères développementaux : ainsi si un enfant de 7 mois produit un acte de communication assertif en utilisant le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale – acte censé apparaître chez les plus grands – ou si le comportement précurseur utilisé n'est censé apparaître qu'à 8 mois, nous cotons tout de même les items qui correspondent à nos observations.

Par ailleurs, certains comportements précurseurs renvoient systématiquement à un acte de communication précis : ainsi le pointage proto-impératif est coté avec un acte de communication directif, le pointage proto-déclaratif est coté avec un acte de communication assertif (Bates, 1979 ; Guidetti, 2003). De même l'utilisation du contact visuel pour maintenir l'interaction sociale est cotée avec un acte de communication assertif car maintenir l'interaction est une habileté pragmatique intentionnelle, donc un acte de communication.

Nous faisons également attention à ne pas faire de sur-cotation, sous peine de fausser nos résultats. Ainsi, certains comportements précurseurs en contiennent un autre, plus

basique, de par leur définition ; par exemple, quand l'enfant cherche la marionnette (précurseur sémantique : « conduite de recherche active »), nous ne cotons pas « regard vers le référent » car il est inclus dans ce précurseur. De même, la définition de certains comportements précurseurs inclut la notion de durée, comme par exemple l' « attention conjointe » ; ce précurseur n'est coté qu'une seule fois, tant que l'attention conjointe n'est pas rompue. Nous ne cotons un nouveau comportement précurseur que s'il apporte quelque chose de nouveau à l'interaction et que le début et la fin sont identifiables.

Par ailleurs nous avons limité au maximum les interactions que l'enfant pouvait avoir avec son environnement (autres enfants, personnel de la crèche, tout élément non présent dans le protocole comme des jouets de la crèche) afin d'obtenir une meilleure communication. Lorsque cela arrivait, nous n'avons pas tenu compte dans la cotation, des comportements que l'enfant aurait manifestés à cette occasion.

3. Méthodologie inter-juges

Afin d'assurer objectivité et rigueur à la cotation de nos corpus, nous avons choisi la méthode inter-juges. Nous nous sommes donc mis d'accord sur les éléments à relever, en nous appuyant sur les principes généraux de cotation, et avons ainsi délimité quelle attitude renvoyait à un acte de communication et quelle conduite renvoyait à un comportement précurseur afin d'éviter toute ambiguïté et interprétation différente. Pour cela, nous avons coté ensemble les corpus de la phase d'entraînement. Puis, pour les 35 vidéos des expérimentations, les échantillons ont été visionnés et analysés par les deux expérimentatrices séparément, pour une double lecture.

VIII. Validation de la grille d'évaluation

Afin de vérifier la validité de notre grille d'évaluation, nous l'avons corrélée à un des seuls tests existant pour les enfants de moins de 2 ans : l'ECSP (Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce, Guidetti & Tourette, 1993). Cette corrélation permet donc de réaliser une validation concomitante en s'assurant de la consistance interne et la fidélité de notre outil.

1. Présentation de l'ECSP

Ce test est applicable aux jeunes enfants de 3 à 30 mois et permet d'évaluer le développement socio-communicatif. Deux théories sont à la base de la construction de l'ECSP : la première est issue des travaux de Bruner (1983) et de Bates et al. (1979) qui défendent l'idée d'une continuité fonctionnelle entre le développement prélinguistique et linguistique ; la deuxième est issue des travaux néo-piagétiens de Fisher dans lesquels le développement est conçu de façon hiérarchique. Trois fonctions du développement socio-communicatif sont évaluées par l'ECSP : l'interaction sociale (IS), l'attention conjointe (AC) et la régulation du comportement (RC). Dans chacune de ces dimensions, l'enfant peut initier l'interaction, y répondre ou la maintenir. Chaque fonction comporte des éléments comportementaux ou situationnels appelés mots-clés qui sont à évaluer. Les 100 items de l'épreuve sont regroupés en 23 situations ludiques et chacun des items est indexé

sur un des cinq niveaux de développement. La cotation permet d'attribuer à l'enfant des niveaux (entre 1 et 4), des scores par séries d'item et un score global.

Nous voyons ici, que nous partageons avec les auteurs deux théories sous-jacentes à leurs travaux, notamment celles qui prônent une continuité entre la communication prélinguistique et la communication linguistique.

2. Passation de l'ECSP

Avant de faire passer l'ECSP, nous avons sélectionné les éléments à évaluer qui correspondent au niveau 3, c'est-à-dire aux enfants de 7 à 16 mois. Cette tranche d'âge a donc été retenue pour la sélection de la population car elle correspondait aux stades de Bates et permettait de faire la corrélation entre notre grille et l'ECSP. Cependant, nous ne passons pas l'intégralité du test car sa passation est trop longue pour les jeunes enfants (40 minutes environ).

Ce niveau 3 est composé de diverses situations : dire bonjour, faire un jeu d'échanges à l'aide d'une balle ou d'une voiture, lire un livre d'images, présenter des objets sociaux dans une boîte et laisser l'enfant les utiliser, faire semblant de pleurer, pointer quelque chose derrière soi, chanter une comptine et dire « au revoir ». Nous observons des similitudes entre ces situations et celles de notre protocole : les salutations, la lecture de livre, la présence de jouets dans une boîte difficile à ouvrir.

Ces situations sont censées faire émerger des comportements ou mots-clés répertoriés dans l'ECSP.

Un système de cotation permet d'attribuer des points aux enfants s'ils remplissent le critère demandé.

Ces éléments sélectionnés sont pour la plupart communs à notre protocole, ce qui nous permet de comparer les résultats afin de pouvoir valider notre grille. La grande majorité des items comporte un acte de communication avec des comportements précurseurs. En effet, l'item « salue spontanément l'adulte avec un geste conventionnel » correspond à un acte de communication assertif de salutation, produit par le comportement précurseur « geste du bonjour/au revoir ». L'item « pointe du doigt des images ou des objets et regarde l'adulte pour attirer le regard de l'adulte » correspond à un acte de communication assertif (attirer l'attention) réalisé par les comportements précurseurs « pointage » et « regard ».

3. Place de l'ECSP dans l'expérimentation

La passation de ces situations de l'ECSP dure environ 8 minutes pour chaque enfant et est filmée tout comme la passation de notre protocole.

Afin de limiter les biais dans l'expérimentation, l'étudiante qui fait passer la grille d'évaluation à un enfant, lui fait également passer l'ECSP, évitant à l'enfant d'être confronté à une autre personne avec qui il est moins familier. Nous nous sommes équitablement réparties le nombre d'enfants dans chaque groupe pour éviter un éventuel

effet de l'expérimentateur dans nos résultats. Nous avons également alterné l'ordre de passation des deux tests pour chaque tranche d'âge de façon égale, afin de ne pas favoriser l'un ou l'autre des protocoles et éviter un effet de l'ordre de présentation des épreuves ; effectivement, nous pouvons supposer que l'enfant est plus à l'aise dans la deuxième partie de l'interaction car il prend confiance. Cela pourrait alors favoriser le deuxième élément à faire passer. A l'inverse, les plus jeunes peuvent, eux, être plus fatigués dans la deuxième partie de l'interaction.

Les deux protocoles se font à la suite et sont filmés ; la passation totale pour chaque enfant dure au maximum 20 minutes.

4. Traitement des données de l'ECSP

Tout d'abord, nous avons attribué à chaque enfant un Score Total à l'ECSP grâce à la table de conversion des scores en âge de développement (Guidetti et Tourette, 1993, p.119). Nous ne pouvons le faire nous-mêmes car nous n'avons pas passé l'ensemble des situations de l'ECSP, pour des raisons pratiques de durée de passation pour l'enfant, mais aussi de temps pour coter l'ensemble de ces éléments. Cependant, nous pensons être au plus près du score que l'enfant aurait pu obtenir car chaque enfant est considéré comme un enfant tout-venant et nous avons respecté l'attribution du score en fonction de l'âge de développement au jour près. Nous n'avons pas choisi les scores en moyenne et écart-type car ils n'étaient pas assez précis selon les âges et les auteurs du test reconnaissent que les écarts-types sont trop importants pour pouvoir s'y fier.

Ce score total à l'ECSP est corrélé au score total de la grille qui teste à la fois les actes de communication, les précurseurs utilisés pour ces actes et les précurseurs utilisés seuls.

Ensuite, un Score Total Niveau 3 a été calculé. Toutes les vidéos ont été visionnées et nous avons attribué à chaque enfant les points correspondants lorsqu'il réalisait les items dans les situations proposées, selon le système de cotation du test. Nous avons donc obtenu un Score Total Niveau 3 ainsi qu'un score pour chaque dimension de ce niveau (IS, AC, RC). Le Score Total Niveau 3 est corrélé au Score Acte de Communication et Comportements Précurseurs utilisés dans la grille d'évaluation, car chaque item du niveau 3 comporte un acte de communication avec des comportements précurseurs, comme nous l'avons vu précédemment.

Enfin, les scores IS, AC, et RC sont corrélés aux scores de chaque type d'acte de communication avec comportements précurseurs afin de savoir à quel type d'acte, les dimensions de l'ECSP sont les plus corrélées.

5. Résultats des corrélations

Pour valider notre grille d'évaluation, nous avons émis plusieurs hypothèses qui ont été testées grâce aux statistiques descriptives et aux corrélations de Pearson (cf. Annexe IV).

La validité de la grille d'évaluation est obtenue grâce à la corrélation concomitante entre les résultats de la grille et ceux de l'ECSP.

-
- le score total de la grille d'évaluation est corrélé au score total de L'ECSP car il *existe une forte corrélation (81%) statistiquement significative ($p < 0.001$)*.
 - le score total des « actes de communication avec les précurseurs produits » de la grille est corrélé positivement au niveau 3 de l'ECSP *car il existe une forte corrélation (79.3%) statistiquement significative ($p < 0.001$)*.

Nous voyons que notre grille est fortement corrélée à l'ECSP pour les deux résultats et de manière significative.

Nous avons également montré que les trois dimensions de l'ECSP sont fortement corrélées au score des actes de communication assertifs avec comportements précurseurs (80% pour chacun) puis à 50% environ pour les directifs, et enfin entre 15% et 30% pour les expressifs, ce qui rejoint ce que l'on peut observer en regardant les items de l'ECSP : la majorité regroupe des éléments de type assertif comme « attirer l'attention », « répondre à des sollicitations », quelques items expriment une demande ou une émotion.

Notre grille est donc bien validée de façon concomitante avec l'ECSP : nous testons bien la communication prélinguistique de l'enfant, les actes de communication et les comportements précurseurs à la communication.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Traitement statistique des résultats : analyse quantitative

Nous souhaitons étudier l'effet de l'âge sur le développement des comportements communicatifs prélinguistiques chez les enfants de 7 à 16 mois.

Pour cela, nous avons comparé le score moyen des actes de communication et celui des comportements précurseurs à la communication entre le stade illocutoire (7-11 mois) et le stade locutoire (12-16 mois). Nous avons également réalisé des comparaisons de moyennes au sein de chaque stade.

Pour analyser les données recueillies lors de l'expérimentation, nous avons procédé à des analyses descriptives pour obtenir les moyennes de production des actes de communication et des comportements précurseurs. Nous avons eu recours à des statistiques inférentielles pour comparer ces moyennes afin de savoir si les différences étaient significatives ou non. Nous avons pratiqué un test de comparaison de moyennes sur échantillons indépendants basé sur la loi de Student pour les comparaisons inter-groupes. Nous avons également utilisé le test de Friedman pour les comparaisons intra-groupes. Il s'agit d'un test de rang non paramétrique, permettant de comparer plusieurs variables pour des échantillons liés : chaque sujet est son propre témoin. Pour ce test, la comparaison ne porte pas sur la valeur moyenne mais sur la position moyenne.

L'ensemble des analyses a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS 17.0 (Illinois, Inc). Une différence observée est statistiquement significative si $p < 0.05$.

1. Effet de l'âge sur le nombre d'actes de communication.

AC : acte de communication

CP : comportement précurseur.

Tableau 6 : Moyenne des actes de communication totaux, assertifs, directifs, expressifs produits selon l'âge

	Stade illocutoire (7 – 11 mois)		Stade locutoire (12 – 16 mois)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
AC totaux produits	5, 5	2,455	20,06	5,551

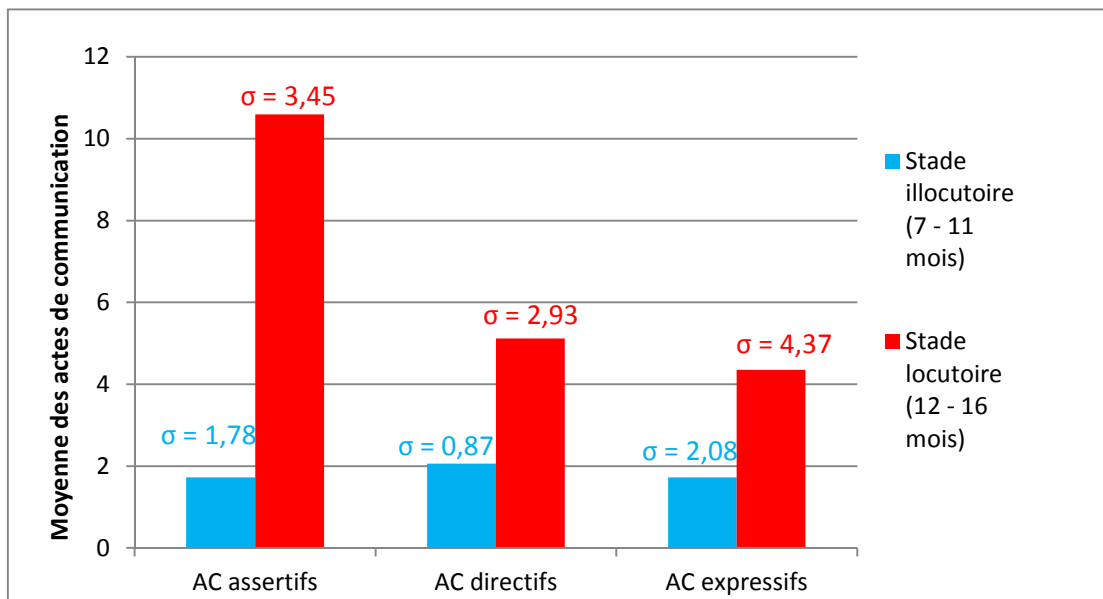


Figure 2 : Comparaison de la production moyenne des actes de communication assertifs, directifs, expressifs selon l'âge.

Le nombre moyen d'actes de communication totaux augmente avec l'âge. Cette augmentation est statistiquement significative ($p < 0,001$). Nous retrouvons les mêmes résultats pour le nombre moyen d'assertifs ($p < 0,001$), pour le nombre moyen de directifs ($p = 0,001$) et également pour le nombre moyen d'expressifs ($p < 0,05$).

2. Effet de l'âge sur la production des actes de communication.

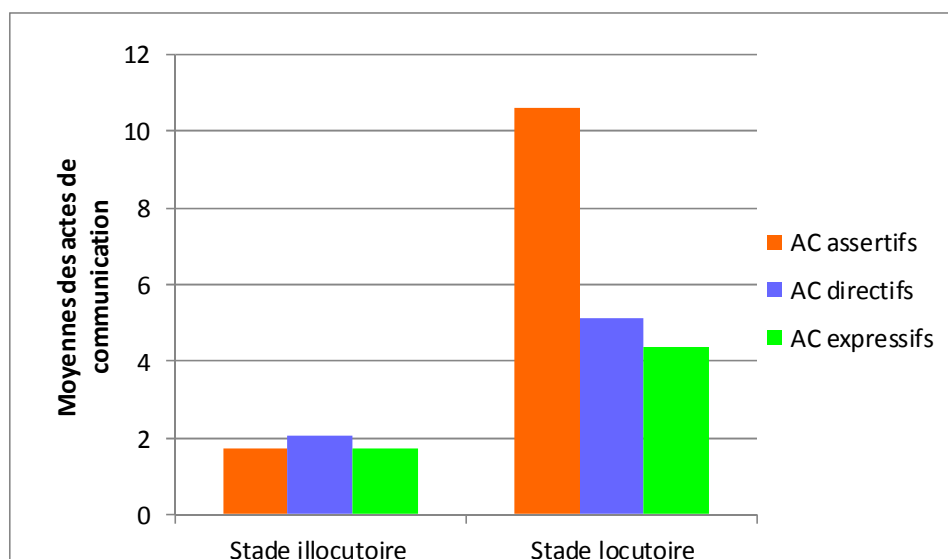


Figure 3 : Production d'actes de communication par groupe d'âge.

La différence observée n'est pas statistiquement significative pour le stade illocutoire ($p=0,28$, $p > 0,05$). Les enfants du stade illocutoire ne privilégient pas d'acte de communication en particulier.

La différence observée est statistiquement significative au stade locutoire avec les actes de communication assertifs produits en majorité puis les directives et enfin les expressifs ($p < 0,001$).

3. Effet de l'âge sur le nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication.

Tableau 7 : Moyennes des comportements précurseurs totaux, formels, pragmatiques, sémantiques utilisés pour produire un acte de communication selon l'âge.

	Stade illocutoire (7 – 11 mois)		Stade locutoire (12 – 16 mois)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
CP totaux produits pour AC	9,39	5,260	40,18	16,036

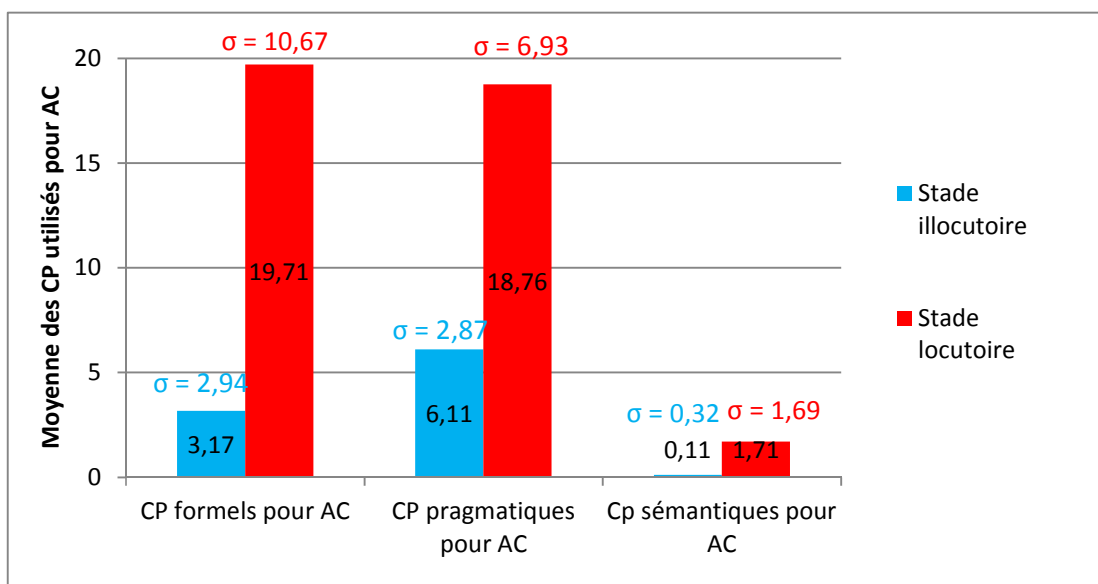


Figure 4 : Comparaison de moyenne des comportements précurseurs formels, pragmatiques et sémantiques utilisés pour produire un acte de communication selon d'âge

Le nombre moyen de comportements précurseurs totaux ainsi que formels, sémantiques et pragmatiques utilisés pour produire un acte de communication augmente avec l'âge. Cette augmentation est statistiquement significative ($p < .001$).

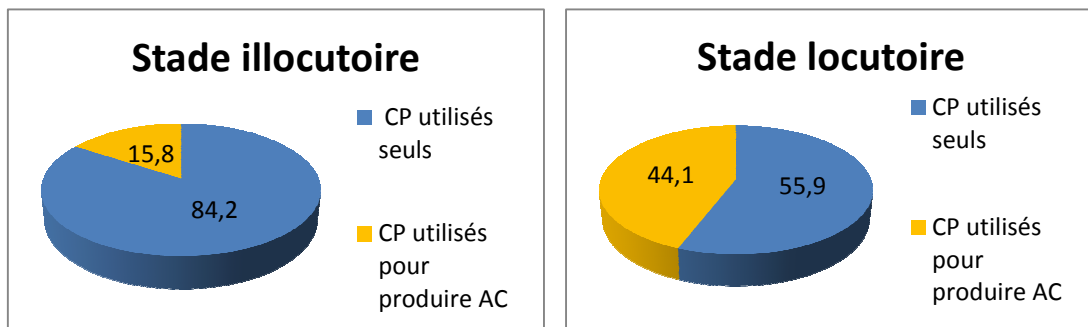


Figure 5 : Proportion des comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication.

La proportion de comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication augmente avec l'âge, de manière significative ($p < .001$).

4. Effet de l'âge sur les profils d'utilisation des comportements précurseurs du langage utilisés pour produire des actes de communication.

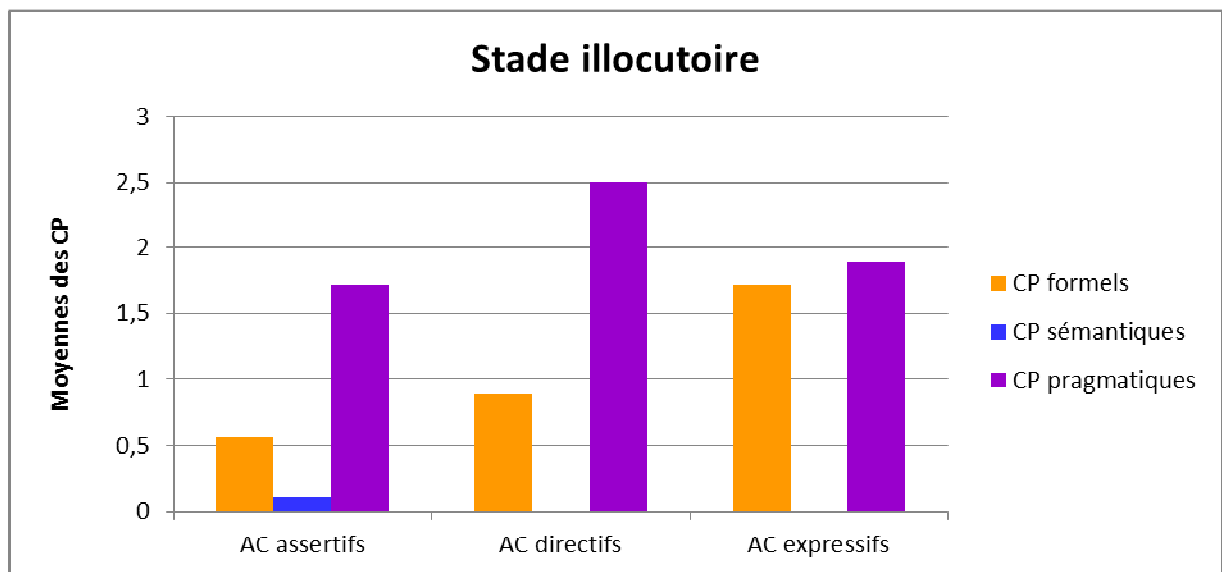


Figure 6 : Profil d'utilisation des comportements précurseurs par type d'acte de communication chez les 7 - 11 mois.

Au stade illocutoire, pour le total des actes de communication ainsi que pour chaque type d'actes de communication, les comportements précurseurs pragmatiques sont majoritairement utilisés, la différence observée est statistiquement significative ($p < .001$).

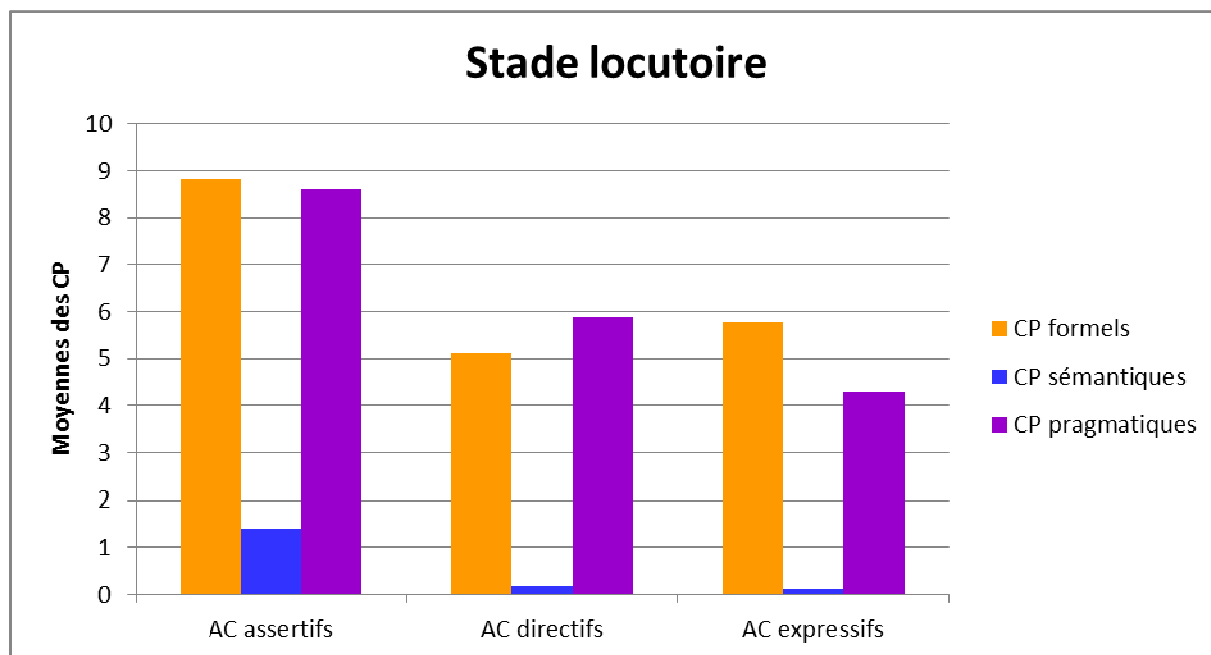


Figure 7 : Profil d'utilisation des comportements précurseurs par type d'acte de communication chez les 12-16 mois.

Au stade locutoire, pour le total des actes de communication produits, les comportements précurseurs formels sont majoritairement utilisés de façon significative ($p < .001$).

Pour les actes de communication assertifs, les comportements précurseurs formels et pragmatiques sont majoritairement utilisés de manière significative ($p < .001$).

Pour les actes de communication directifs, les comportements précurseurs pragmatiques sont majoritairement utilisés de manière significative ($p < .001$).

Enfin, pour les actes de communication expressifs, les comportements précurseurs formels sont majoritairement utilisés, et ce de manière statistiquement significative ($p < .001$).

II. Traitement des données : analyse qualitative des résultats

L'usage des actes de communication et des comportements précurseurs est différent selon les stades.

Au stade illocutoire, les enfants ne réalisent que quelques sous-catégories d'actes de communication. Pour cela, ils utilisent le plus souvent un seul comportement précurseur, ils combinent rarement deux comportements précurseurs. Le comportement précurseur le plus utilisé pour produire les actes de communication est « utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale ».

Pour le stade locutoire, la majorité des sous-catégories d'actes de communication est produite. L'ensemble des comportements précurseurs est utilisé et les enfants combinent souvent deux ou trois comportements précurseurs pour produire un acte de communication.

Ainsi, un enfant du stade illocutoire va utiliser « le contact visuel » pour « maintenir l'attention de l'adulte » ou pour « attirer l'attention de l'adulte », alors qu'un enfant du stade locutoire va utiliser ce comportement précurseur combiné à un « premier mot » ou un « pointage proto-déclaratif ».

Pour demander de recommencer une action, un enfant du stade illocutoire va « regarder fixement » la personne qui parle alors qu'un enfant du stade locutoire est capable de regarder l'adulte en utilisant un « premier mot » et le « pointage proto-impératif ».

L'ensemble des comportements utilisés pour chaque stade est répertorié dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8: L'usage des actes de communication et des comportements précurseurs selon les stades.

	Acte de communication	Comportements précurseurs utilisés
Stade illocutoire	Assertifs <u>Sous-catégories :</u> - attire l'attention de l'adulte - répond à une sollicitation	- utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - regarde fixement la personne qui parle - sourires intentionnels - vocalisation intentionnelle avec regard - geste intentionnel d'atteinte - capacité de tour de rôle et d'échange
	Directifs <u>Sous-catégories :</u> - réalise une demande d'action : « recommencer les bulles »	- vocalisations intentionnelles avec regard geste intentionnel d'atteinte - regarde fixement la personne qui lui parle. - alterne le regard entre l'objet et la personne - regarde le référent
	Expressifs <u>Sous-catégories :</u> - exprime un contentement	- sourires intentionnels - utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale
Stade locutoire	Assertifs <u>Sous-catégories :</u> - attire et maintient l'attention	- pointage proto-déclaratif - geste intentionnel d'atteinte - regarde fixement la personne qui lui parle - gestes d'acquiescement et de refus- - utilise le contact visuel pour

	<ul style="list-style-type: none"> - dénomme - confirme ou non un énoncé de l'adulte - salue 	<ul style="list-style-type: none"> maintenir l'interaction sociale - conduite active de recherche - capacité de tour de rôle et d'échange - premiers mots - vocalisations intentionnelles avec regard - geste de l'au revoir - babillage diversifié - imitation sonore et motrice
	<p>Directifs</p> <p><u>Sous-catégories :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - réalise des demandes d'action à l'adulte : recommencer les bulles, apporter de l'aide, donner un objet. - fait un geste d'acquiescement ou de refus indiquant que le locuteur veut ou ne veut pas que l'auditeur fasse quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - pointage proto-impératif - premiers mots - geste intentionnel d'atteinte - regarde fixement la personne qui lui parle - utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - gestes d'acquiescement et de refus - partage son intérêt avec l'adulte en donnant l'objet - babillage diversifié
	<p>Expressifs</p> <p><u>Sous-catégories :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exprime un contentement - proteste 	<ul style="list-style-type: none"> - utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - sourires intentionnels - geste d'applaudissement - vocalisations intentionnelles avec regard

III. Récapitulatif des résultats

Tableau 9 : Récapitulation des résultats des analyses quantitatives et qualitatives

	STADE ILLOCUTOIRE (7 -11 mois)	STADE LOCUTOIRE (12 – 16 mois)
Nombre d’actes de communication (en moyenne)	5,50	20,06
	Les enfants du stade locutoire réalisent environ 4 fois plus d’actes de communication que ceux du stade illocutoire.	
Sous-catégories d’actes de communication	Peu de sous-catégories sont produites.	La majorité des sous-catégories est produite.
Nombre de comportements précurseurs (en moyenne)	9,39	40,18
	Les enfants du stade locutoire produisent 4 fois plus de comportements précurseurs que ceux du stade illocutoire.	
Proportion de CP utilisés pour produire un AC	15,8%	44,1%
	La part des comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication est significativement plus importante au stade locutoire.	
Comportements précurseurs privilégiés	Quel que soit le type d’acte de communication réalisé, les comportements précurseurs pragmatiques sont les plus utilisés.	Les comportements précurseurs formels et pragmatiques sont les plus utilisés, tout acte de communication confondu.
Nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication	Les enfants n’utilisent souvent qu’un seul comportement précurseur pour réaliser un acte de communication.	Les enfants combinent souvent plusieurs comportements précurseurs de plusieurs types.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. Interprétation et vérification des résultats

1. Hypothèses opérationnelles

1.1. Hypothèse 1

Le nombre d'actes de communication augmente avec l'âge.

H1a

Le nombre total d'actes de communication augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

H1b

Pour chaque type d'acte de communication, le nombre augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

Nous observons une augmentation du nombre total d'actes de communication ainsi qu'une augmentation pour chaque type d'acte de communication entre le stade illocutoire et le stade locutoire. Il y a bien un effet de l'âge sur l'utilisation de ces actes de communication. Notre hypothèse 1 est donc validée. Les enfants du stade locutoire produisent plus d'actes de communication quel que soit leur type, que ce soit en termes de nombre mais aussi en termes de diversité. Contrairement aux enfants du stade illocutoire, l'analyse qualitative montre que les enfants du stade locutoire ne se contentent pas de produire une seule sous-catégorie d'acte de communication (comme « réaliser une demande d'action : recommencer les bulles » par exemple) mais produisent l'ensemble des sous-catégories.

1.2. Hypothèse 2

Les profils de production des actes de communication varient avec l'âge.

H2a

Au stade illocutoire, les actes de communication directifs sont majoritairement utilisés.

Nous observons que les enfants du stade illocutoire ne privilégient pas une catégorie d'actes de communication en particulier. Même s'ils utilisent plus d'actes de communication directifs (2,02 en moyenne) que d'actes assertifs (1,72 en moyenne) et expressifs (1,72 en moyenne), cette différence n'est pas significative. Notre sous-hypothèse n'est donc pas validée. Cette non-prédominance pourrait s'expliquer par le fait

que l'enfant privilégie dans sa communication intentionnelle l'expression d'un besoin, d'une demande à l'autre, mais il est également capable de produire des actes de communication assertifs dès 7 mois. Ils sont certes peu variés, mais l'enfant est capable toutefois de maintenir l'interaction sociale très jeune. De plus, dans la littérature les actes de communication expressifs sont peu décrits et pourtant très utilisés par le très jeune enfant notamment pour l'expression du contentement.

H2b

Au stade locutoire, les actes de communication assertifs sont majoritairement utilisés.

Cette hypothèse est validée car les enfants du stade locutoire produisent en moyenne 10,59 actes de communications assertifs contre 5,12 actes de communication directifs et 4,35 actes de communication expressifs. L'enfant, à partir de 12 mois, semble privilégier les actes qui lui permettent de partager avec l'autre sa perception du monde et d'échanger avec l'autre.

L'hypothèse 2 est donc partiellement validée.

1.3. Hypothèse 3

Le nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication augmente avec l'âge.

H3a

Le nombre total de comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication augmente entre les stades illocutoire et locutoire.

H3b

Pour chaque type de comportement précurseur utilisé pour produire un acte de communication, le nombre augmente entre le stade illocutoire et le stade locutoire.

Les résultats de notre étude montrent une augmentation de chaque type de précurseur ainsi qu'une augmentation totale de ces précurseurs entre le stade illocutoire et le stade locutoire. Nos hypothèses H3a et H3b sont donc validées. Cette augmentation est due à la production plus importante des actes de communication, mais aussi au fait que les enfants du stade locutoire utilisent l'ensemble des comportements précurseurs et combinent ces derniers pour produire un seul acte de communication.

H3c

Parmi les comportements précurseurs produits, la proportion de comportements précurseurs utilisés pour un acte de communication augmente avec l'âge.

Cette hypothèse est validée car au stade illocutoire, sur l'ensemble des précurseurs utilisés, 15,8% sont utilisés pour produire des actes de communication, alors qu'au stade locutoire, ce pourcentage augmente et passe à 44,1%. Ainsi avec l'âge, les enfants allouent plus de comportements précurseurs au service de la communication intentionnelle.

L'hypothèse 3 est donc validée.

1.4. Hypothèse 4

Les profils d'utilisation des comportements précurseurs du langage utilisés pour produire des actes de communication varient avec l'âge.

H4a

Au stade illocutoire, les comportements précurseurs pragmatiques sont utilisés préférentiellement pour produire des actes de communication.

Nous observons que les enfants du stade illocutoire privilégient les comportements précurseurs pragmatiques pour produire des actes de communication.

La sous-hypothèse H4a est donc validée.

H4b

Au stade locutoire, les comportements précurseurs pragmatiques et formels sont utilisés préférentiellement pour produire des actes de communication.

De manière globale, les précurseurs formels sont les plus utilisés pour produire des actes de communication.

Pour chaque type d'acte, nous observons quelques différences : pour les actes de communication assertifs, les comportements précurseurs formels et pragmatiques sont majoritairement utilisés. Pour les actes de communication directifs, les comportements précurseurs pragmatiques sont majoritairement utilisés. Enfin, pour les actes de communications expressifs, les comportements précurseurs formels sont majoritairement utilisés.

La sous-hypothèse H4b est donc validée car les précurseurs pragmatiques et formels sont bien les comportements précurseurs les plus utilisés à ce stade.

L'hypothèse 4 est validée également car les profils d'utilisation des comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication varient bien avec l'âge.

2. Hypothèse générale

Avec l'âge, les comportements communicatifs prélinguistiques augmentent et se diversifient.

Au regard des résultats, nous observons que le nombre d'actes de communication ainsi que le nombre de comportements précurseurs utilisés pour les produire augmentent entre les deux stades. Ceci est également confirmé avec l'augmentation entre les deux stades du pourcentage de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication. Cela montre que presque la moitié des comportements précurseurs (44%) est utilisée pour la communication interactive avec l'adulte au stade locutoire, soit quatre fois plus qu'au stade illocutoire.

Nous avons également montré que les enfants du stade locutoire diversifiaient l'utilisation des comportements précurseurs pour produire des actes de communication. En effet, contrairement aux enfants du stade illocutoire, ceux du stade locutoire utilisent l'ensemble des comportements précurseurs listés. De plus, avec l'âge, ils vont utiliser deux types de comportements précurseurs majoritairement (formels et pragmatiques) et vont les ajouter ou les combiner pour produire des actes de communication notamment assertifs, visant le partage de leur perception du monde d'où l'augmentation de leur nombre.

Cette diversification se fait tout autant à propos des actes de communication. En effet, les plus jeunes enfants ne privilégient pas d'actes de communication en particulier, ils sont peu nombreux et peu variés. L'analyse qualitative montre ainsi que pour les directifs, les jeunes enfants ne produisent que « réalise une demande d'action (recommencer les bulles) », pour les assertifs, ils répondent aux sollicitations et maintiennent l'attention, mais ils ne saluent pas, ne dénomment pas et n'attirent pas l'attention. A l'inverse, pour les trois catégories d'actes de communication, les enfants de 12 mois et plus réalisent toutes les sous-catégories d'actes possibles, et cela de manière plus complexe, en combinant plusieurs comportements précurseurs de différentes ou de mêmes catégories (pragmatiques, formels, sémantiques).

Nous voyons donc qu'augmentation et diversification sont très intriquées. L'évolution de la communication intentionnelle du jeune enfant avec l'âge se traduit par ces deux phénomènes. L'enfant produit un plus grand nombre ainsi qu'une plus grande variété d'actes de communication et de comportements précurseurs utilisés pour produire ces actes. Tout cela est possible grâce à l'utilisation par l'enfant de combinaison de plusieurs comportements précurseurs pour produire un acte de communication.

Notre hypothèse générale est donc bien validée.

II. Mise en lien avec le cadre théorique

Nos résultats vont dans le sens des travaux de Bates (1976), Marcos (1998), Camaioni (2002), Leclerc (2005) et Nader-Grosbois (2006) : dès le stade illocutoire, les jeunes enfants ont une intention de communiquer et sont capables de réaliser des actes de communication. Dans ce stade, les enfants ne privilégient pas de type d'actes de communication, alors que Marcos (1998) et Guidetti (2003) présentaient les actes de communication directifs comme les premiers actes à apparaître. Nos résultats se rapprochent des observations de Venero (1996) qui précise que les actes de communication assertifs et directifs sont présents dès 9 mois sous la forme de comportements de demande et déclaration. Pour les actes de communication expressifs, contrairement aux travaux de Bernicot et al. (1998), nos résultats montrent qu'ils sont présents dès la première année ; Danon-Boileau (2004) précise justement que dès 8 mois l'enfant est capable d'exprimer ses états internes à autrui.

Par la suite, notre étude montre que les actes de communication sont quatre fois plus nombreux au stade locutoire qu'au stade illocutoire. Cette observation peut être justifiée par le fait que durant le stade illocutoire, l'intention de communiquer est en émergence. La date d'apparition n'est pas clairement déterminée dans la littérature : entre 6 et 9 mois, d'où le nombre moins important d'actes de communication, ce qui explique aussi que l'enfant ne privilégie pas d'acte de communication car il ne les maîtrise pas encore. En effet, l'enfant exprime des besoins « par la mise en action de moyens qui vont participer à l'élaboration de conduites finalisées même si les mouvements sont encore imprécis » (Venero, 1996, p.34).

Nos résultats confirment également que l'âge de 12 mois, début du stade locutoire, semble être l'âge-clé pour le début de l'augmentation des actes de communication comme l'affirme Coquet (2009) : l'intention de communiquer est bien installée, l'enfant communique de plus en plus de manière intentionnelle avec l'adulte. La présence majoritaire des actes de communication assertifs au stade locutoire correspond avec l'ordre de venue proposé par Guidetti (2003). En effet, dans la venue des actes de communication, les directifs apparaissent en premier, puis les assertifs et ces deux actes de communication sont bien installés à ce stade, notamment les assertifs. Enfin, à partir de 12 mois, les actes de communication se diversifient (Kern, 2001) : les jeunes enfants produisent au sein-même de chaque acte l'ensemble des sous-catégories.

En ce qui concerne les comportements précurseurs, nos résultats sont en accord avec les travaux de Leclerc (2005) et d'Aman et Sainte-Marie (2010) : au stade illocutoire, l'enfant utilise majoritairement les comportements précurseurs pragmatiques, pour produire des actes de communication, car ils permettent « l'émergence des fonctions suivantes : les requêtes, les demandes et les protestations facilement observables vers l'âge de 9 mois » (Leclerc, 2005, p.159) et seraient « les moteurs du développement des autres précurseurs à la communication » (Aman et Sainte-Marie, 2010, p.54). Par ailleurs, le lien entre les comportements précurseurs pragmatiques et les actes de communication se justifie par la définition même de ces comportements précurseurs qui selon Lahey (1988) sont des précurseurs relatifs à l'utilisation du langage (pourquoi dire), représentant l'utilisation d'informations extraites du contexte pour différents buts et fonctions dans l'interaction entre des personnes. Ainsi, il est confirmé que les comportements précurseurs

pragmatiques sont les moyens privilégiés dès le stade illocutoire pour produire des actes de communication.

Ces comportements précurseurs vont se développer de manière interactive avec les deux autres types et particulièrement avec les comportements précurseurs formels pour la tranche d'âge avec laquelle nous avons travaillé. En effet, l'enfant va utiliser de plus en plus des éléments relatifs à la forme dans un but de communication intentionnelle (Bates, 1976). D'ailleurs, Bates (1979) précise que la communication gestuelle n'est pas remplacée par le langage : entre 9 et 13 mois un complexe gestuel se développe et se traduit par les différents pointages communicatifs et en parallèle un complexe langagier se met en place. Ceci explique la forte augmentation des comportements précurseurs formels au stade locutoire, mais aussi leur utilisation préférentielle avec les comportements précurseurs pragmatiques pour produire un acte de communication à ce stade.

Enfin, l'âge de 12 mois correspond également à une première transition entre la communication prélinguistique et la communication linguistique (Nader-Grosbois, 2006). L'enfant va produire plus de gestes significatifs qui apparaissent en dehors du contexte mais aussi plus de combinaisons de comportements précurseurs comme notamment le regard, les gestes et les premiers mots, qui sont des comportements précurseurs pragmatiques et formels. Ces combinaisons participent également à la diversification de la communication de l'enfant : il utilise des comportements précurseurs différents et les combine, pour communiquer et ainsi commencer la mise en place de la compétence langagière. Les trois pôles, forme, utilisation, contenu, qui auparavant étaient indépendants, se rejoignent vers 12 mois pour permettre à l'enfant d'entrer dans la communication linguistique (Lahey, 1988, p.200).

III. Critiques et limites de l'étude

1. Limites du protocole

- Nature de l'étude :

En raison de contraintes de temps, nous avons choisi de réaliser une étude transversale. Cependant, il aurait été intéressant de suivre l'évolution du développement des actes de communication et des comportements précurseurs utilisés pour les produire, chez les mêmes enfants sur plusieurs mois, grâce à une étude longitudinale. En effet, cela nous aurait permis de limiter les variations interindividuelles des résultats car chaque enfant aurait été son propre contrôle. De plus, cela aurait pu favoriser une observation plus fine de l'émergence et du développement des actes de communication et des comportements précurseurs au fil des mois chez chaque enfant.

- Objet d'étude :

Dans notre protocole, nous avons dû recueillir de nombreuses conduites communicationnelles et avons sélectionné ainsi un ensemble de comportements à observer, afin de mieux circonscrire notre objet d'étude, par la méthode de l'observation directe. Nous nous sommes alors centrées sur les comportements précurseurs à la

communication exposés dans le mémoire d'Aman et Sainte-Marie (2010), leur classification étant réalisée à partir des travaux de Lahey (1988) et de Leclerc (2005). Nous avons sélectionné les comportements précurseurs qui correspondaient à notre tranche d'âge d'étude et qui étaient susceptibles d'apparaître durant le protocole d'évaluation. Nous y avons rajouté des gestes communicatifs énoncés par Guidetti (1998, 2011) tels que les gestes d'acquiescement et de refus. Or, il s'agit là d'une liste non exhaustive des comportements précurseurs à la communication, et il existe probablement d'autres comportements à observer chez les jeunes enfants comme « la rupture d'interaction » ou « la perte du contact visuel ». Notre protocole est également plus centré sur les comportements précurseurs pragmatiques et formels et moins sur les comportements précurseurs sémantiques du fait du choix des activités proposées, celles-ci sont effectivement moins propices à la production de comportements précurseurs sémantiques. Ainsi, notre protocole ne teste pas spécifiquement le « niveau de jeu ». Il aurait été intéressant de l'étudier également en proposant une autre situation de jeu mais cela aurait engendré un travail supplémentaire difficile à intégrer dans notre travail en raison des contraintes de temps. De plus, nous avons rarement trouvé dans la littérature l'expression d'un acte de communication à travers ce type de comportement précurseur.

Pour les actes de communication, nous avons choisi de nous appuyer sur la classification de Searle et Vanderveken (1985) adaptée aux jeunes enfants par Bernicot et al. (1998) et Guidetti (2003). Nous nous sommes donc appuyées sur leurs définitions pour interpréter les sous-catégories d'actes de communication. Mais il ne s'agit pas là non plus, d'une liste exhaustive : Dore (1974) considérait la répétition et l'exercice comme un acte de parole, Nino et Snow (1996) proposaient une multitude de sous-catégories d'actes de communication que nous n'avons pas retenu mais qui pourraient correspondre à des comportements intentionnels produits par l'enfant.

- Lieu d'étude :

Nous avons réalisé nos observations au sein de douze crèches différentes et bien que nous nous soyons appliquées à administrer strictement le même protocole aux différents enfants, il est nécessaire de prendre en compte le fait que les crèches n'offraient pas les mêmes conditions d'observation. En effet, les environnements étaient plus ou moins calmes et propices à une observation selon les moments de la journée. Les ambiances sont différentes quand nous avons la possibilité d'avoir une pièce où nous sommes seules avec l'enfant, favorisant alors l'interaction avec ce dernier, qui n'est pas happé par ce qui se passe à l'extérieur et quand nous sommes dans une pièce où les autres enfants de la section jouent et cherchent à venir manipuler les jouets du protocole pendant que nous réalisons la passation. De même, les enfants étaient plus disponibles pour le jeu s'ils avaient fait la sieste ou mangé que lorsque ce n'était pas le cas.

- Validation du protocole :

Pour valider notre protocole, nous l'avons corrélé à un test existant : l'ECSP (Guidetti & Tourrette, 1993). Pour cela, nous avons proposé à chaque enfant le niveau 3 de l'ECSP qui correspond à la tranche d'âge 7-16 mois que nous avons retenu pour notre mémoire, cette tranche d'âge comprenant les stades illocutoire et locutoire. Nous n'avons pas pu passer l'ensemble de l'ECSP pour chaque enfant car ce test est composé de 23 situations dont la passation dure environ 40 minutes. En effet, nous avons considéré qu'une si longue passation serait difficile à administrer à un jeune enfant à qui nous proposons

également notre protocole. De plus, la cotation pour chaque enfant du test aurait été trop longue et compliquée et ne nous aurait pas permis de finir les analyses à temps. Nous avons donc attribué le score global de l'enfant selon le tableau de conversion proposé dans l'ECSP en considérant que tous les enfants que nous avons rencontrés étaient des enfants tout-venant. Nous avons ensuite réalisé deux corrélations : celle du score du niveau 3 au « Score Actes de communication avec précurseurs utilisés » et celle du Score global de l'ECSP avec le Score Total de notre grille. La deuxième corrélation aurait été encore plus fiable si nous avions passé l'ensemble de l'ECSP, nous aurions obtenu le score réel de l'enfant. Ainsi, même si les résultats montrent de fortes corrélations, il aurait été préférable de travailler avec le score réel des enfants en faisant passer le test en entier.

2. Limites liées à la population expérimentale

- La constitution de la population :

Nous avons créé une grille d'évaluation dans le but d'étudier la communication prélinguistique, pour cela nous avons réalisé 35 passations avec des enfants âgés de 7 à 16 mois répartis dans les deux derniers stades de Bates (1976) : 18 dans le stade illocutoire (6-11 mois) et 17 dans le stade locutoire (12-16 mois). Nous avons réussi à avoir quasiment le même nombre d'enfants dans chaque groupe, mais au sein des groupes, l'homogénéité a été difficile à obtenir : ainsi nous n'avons pas observé d'enfants de 11 mois et la majorité des enfants observés dans le stade illocutoire a 9 mois. De plus, par manque de temps, nous nous sommes restreintes à 35 enfants mais un plus grand nombre d'enfants dans chaque stade, aurait assuré une plus grande validité statistique à notre recherche ainsi qu'une meilleure homogénéité au niveau des âges des enfants.

Par ailleurs, il est parfois difficile d'affirmer que le critère d'exclusion : « pas de pathologies diagnostiquées ou suspectées » soit applicable à une population si jeune car peu de pathologies sont identifiables entre 7-16 mois (par exemple les surdités évolutives, les troubles psychiques...).

Le niveau socio-culturel des parents a été contrôlé car nous avons peu d'enfants et nous avons essayé d'homogénéiser au maximum le niveau de stimulation socio-communicatif afin d'éviter des tendances extrêmes. Mais il aurait été intéressant d'inclure dans notre étude des enfants provenant d'une plus grande diversité socio-économique et culturelle, afin d'avoir une représentation plus juste de la population.

Nous n'avons également pas pris en compte le rang dans la fratrie car les critères précédents éliminaient déjà beaucoup d'enfants. Cependant de nombreuses études montrent effectivement des différences entre le développement des enfants premiers-nés et derniers-nés : « le langage adressé aux premiers-nés est plus favorable au développement des aspects syntaxiques et lexicaux que celui adressé aux derniers-nés. » (Guidetti, 1998, p.160). Les derniers-nés développent, eux, de façon privilégiée les aspects pragmatiques, du fait des échanges avec la fratrie. Cette variable aurait été intéressante à inclure dans notre recherche mais elle paraît à elle seule l'objet d'un autre sujet de recherche.

-
- Les difficultés liées à l'observation du très jeune enfant :

L'observation du jeune enfant dépend de nombreux paramètres liés au contexte comme le lieu ou encore le bruit environnant, et d'autres liés à l'enfant lui-même, comme le moment de l'observation, la fatigue, la faim et l'état de santé. Ainsi selon ces facteurs, les capacités de l'enfant peuvent varier, ce qui peut nuire à la fiabilité de nos observations. De plus, il faut noter qu'il est difficile de se baser sur des normes d'acquisition de comportements entre 7-16 mois : certains enfants vont acquérir une compétence plus rapidement que d'autres (pointage, premiers mots, etc.) ou dans un ordre différent ; certains vont privilégier le développement psycho-moteur : la marche, la manipulation d'objet, par exemple, pour se concentrer ensuite sur le développement langagier. En effet, à cet âge, les enfants sont en constante évolution et il est difficile d'établir un ordre d'acquisition des compétences précis, les capacités étant attendues à des âges approximatifs, ce qui rend difficile une évaluation normée. De plus, chaque enfant est différent et possède ses propres moyens de communication à un moment donné : « A un niveau d'observation donné, des enfants différents placés dans la même situation peuvent mettre en œuvre des processus adaptatifs différents, chaque enfant ayant sa propre hiérarchie d'évocabilité de ces processus » (Nader-Grosbois, 2006, p.65).

- La cotation des vidéos :

L'observation des conduites du jeune enfant est quelque chose de relativement difficile à réaliser car les manifestations sont parfois furtives et, du fait de l'âge, elles sont souvent non-verbales. Nous avons donc dû prendre en compte le contexte, les mimiques, nos propres paroles et gestes, afin de nous orienter dans l'attribution d'une signification à un comportement communicatif. Ceci nous semble une difficulté supplémentaire dans l'observation du jeune enfant, c'est pourquoi les vidéos ont été visionnées plusieurs fois par chacune des expérimentatrices, séparément et en commun, pour confronter nos opinions et être sûres de nos interprétations. Il existe donc une marge d'erreur possible dans nos observations et interprétations. Cependant nous comptons sur le fait que nous avons soit été partenaire de l'interaction avec l'enfant, soit été observatrice de celle-ci ; nous pensons donc que notre jugement a peu de risque d'être biaisé. Enfin, notre observation durait 10 minutes pour chaque enfant, nous n'avons sûrement pas pu observer toutes leurs capacités pendant cette période finalement relativement courte.

3. Limites de l'analyse des données

Les contraintes de temps et la masse de données recueillies nous ont obligées à utiliser un système de cotation simple et efficace pour mesurer la présence d'un comportement chez l'enfant : 0 si le comportement communicatif est absent, 1 point s'il est présent. Il aurait été intéressant d'introduire un système de cotation qui aurait permis d'analyser le nombre mais aussi le type de comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication. Qualitativement, nous nous sommes rendues compte que plus l'enfant est âgé, plus il combine des comportements précurseurs, souvent similaires, pour produire un acte de communication, notamment au stade locutoire. Malheureusement, notre système de cotation ne le fait pas ressortir clairement dans l'analyse statistique bien que les résultats montrent une nette augmentation de l'utilisation des comportements précurseurs entre les deux stades. De même, avec notre système de cotation, nous n'avons pas pu coter les sous-catégories d'acte de communication produites, ainsi quand un enfant

réalisait un acte de communication directif, nous n'avons pas pu préciser dans le tableau de recueil de données quelle sous-catégorie de directif était produite : une demande d'aide ou d'objet ou d'information par exemple. En effet, il aurait pu être intéressant à un niveau qualitatif d'établir des profils d'utilisation plus précis, en sachant le nombre et le type de comportements précurseurs utilisés pour produire une sous-catégorie d'acte de communication.

Notons également que nous n'avons pas mesuré l'effet de la variable du sexe, ni du rang de la fratrie dans nos analyses statistiques.

IV. Apports personnels et professionnels

Cette étude nous a permis de rencontrer de nombreux professionnels de la petite enfance et quelques parents, qui connaissaient souvent peu le métier d'orthophoniste et nous ont donc beaucoup questionnées au sujet de notre future profession. Cela nous a amené à expliquer de manière claire et simple notre étude et particulièrement l'intérêt d'une action orthophonique chez le très jeune enfant. En effet, beaucoup étaient au départ très étonnés de nous voir nous intéresser à de si jeunes enfants qui ne parlent pas encore. Il a donc fallu nous mettre dans la peau de professionnelles du langage pour aborder, expliquer et vulgariser des notions théoriques et un domaine d'intervention peu connu par d'autres. La réalisation des expérimentations a également été l'occasion de montrer les capacités de communication et d'interaction de certains enfants qui passaient parfois inaperçues dans le groupe de la crèche.

Travailler sur la communication prélinguistique nous a par ailleurs permis d'améliorer grandement notre observation clinique car cela nécessite de repérer des comportements et attitudes très rapides et furtives chez l'enfant. De plus, l'utilisation de la vidéo nous a permis de nous voir personnellement à l'œuvre avec les enfants et donc de pointer nos défauts pendant l'interaction, comme par exemple ne pas attendre assez longtemps une réponse en fonction du temps de latence de l'enfant, être trop directives et laisser trop peu d'initiative à l'enfant, ou encore être trop stimulantes alors que l'enfant en a assez ou est fatigué. Ainsi, au fur et à mesure des passations nous avons pu nous améliorer et offrir de meilleures conditions d'interaction aux enfants. De même, nous nous sommes rendues compte combien il peut être difficile de faire l'évaluation d'un très jeune enfant étant donné que sa disponibilité est largement dépendante de nombreux facteurs parfois difficilement maîtrisables et qu'elle est donc plutôt limitée.

Enfin, tout le travail de recherches bibliographiques nous a fourni des connaissances théoriques supplémentaires sur le développement du jeune enfant et donc des repères qui nous seront utiles dans notre futur métier. Mener à bien ce projet a également été l'occasion de mettre un pied dans la recherche et de nous donner éventuellement le goût de continuer pour aller plus loin et approfondir les connaissances dans ce domaine.

V. Participation à la recherche en orthophonie.

Les résultats de notre étude ont montré que le protocole et la grille d'évaluation que nous avons mis au point, permettent de faire émerger et d'observer la communication prélinguistique du jeune enfant de manière relativement rapide grâce à un temps de

passation court. Le protocole en lui-même étant simple pour l'expérimentateur et plaisant pour les enfants, cela en fait donc un outil qui pourrait tout à fait être utilisé par des orthophonistes praticiennes qui souhaiteraient avoir une vue d'ensemble des capacités de communication d'un jeune enfant, tant au niveau de ses intentions de communication (que veut signifier l'enfant ?) que des comportements qu'il utilise pour les transmettre (comment s'y prend-il ?). Notre grille d'évaluation permet donc de voir quels moyens l'enfant utilise lorsqu'il communique avec les comportements précurseurs et quelle est la fonction de ces comportements avec les actes de communication. Cela répond de plus à une demande de la profession qui possède peu d'outils pour la tranche d'âge des moins de 24 mois.

Notre démarche s'inscrit bien dans le mouvement de la prévention et de l'intervention précoce car il faut rappeler qu'« il apparaît fondamental de connaître, de savoir observer chez les très jeunes enfants les comportements préverbaux et leur évolution, pour pouvoir détecter dans ces comportements tout cas de simple déviance à la norme ou toute situation de réelle pathologie » (Vernero, 1996, p. 33-34). Ainsi, une bonne évaluation de la communication prélinguistique de l'enfant permet de dégager et d'asseoir les bases d'une prise en soin de l'enfant et de sa famille. Leclerc (2005) aborde largement ce sujet grâce à l'information sur les comportements précurseurs à la communication dans les programmes d'intervention d'accompagnement familial réalisés au Québec, mais il paraît également intéressant et complémentaire d'introduire également la notion d'actes de communication. En effet, il est possible qu'un même comportement précurseur soit utilisé avec des intentions différentes et participe à réaliser un acte différent selon le contexte ; inversement un même acte de communication peut être produit à l'aide de comportements précurseurs différents. Associer les deux théories permet ainsi de voir véritablement toutes les facettes de la communication prélinguistique de l'enfant lors de ses interactions avec autrui et de construire un projet thérapeutique s'il y a besoin d'une prise en soin. Le travail sur les comportements précurseurs et les actes de communication serait alors la base d'une prise en charge précoce directe de l'enfant en séance individuelle couplée à une prise en charge indirecte en accompagnement familial. Ainsi nous avons vu que quel que soit le stade, ce sont les comportements précurseurs pragmatiques qui sont les plus utilisés chez les enfants et qu'ils augmentent avec l'âge. Cette augmentation est corrélée avec celle des actes de communication. Nous considérons alors que les comportements précurseurs pragmatiques constituent « des facilitateurs » d'accès à la communication (Théron, 2010, p.120). Il serait donc intéressant de les travailler en éducation précoce dans le cadre de « formats » (Bruner, 1983) car ce sont des situations interactives routinisées qui favorisent leur émergence.

VI. Perspectives

Il faut toutefois noter que la recherche en général et en orthophonie dans le cas présent, demande beaucoup de temps, et les deux années qu'a duré notre étude n'ont permis d'aborder et d'analyser que certains points précis. Notre étude a permis de mettre en évidence la présence d'actes de communication chez les enfants dès 7 mois, leur augmentation avec l'âge et le changement de profil de production de comportements précurseurs pour les réaliser, entre les stades illocutoire et locutoire. Pour faire tout cela, nous ne nous sommes intéressées de manière quantitative qu'aux catégories générales d'actes de communication et de comportements précurseurs à la communication : les actes assertifs, directifs et expressifs, ainsi que les précurseurs formels, pragmatiques et

sémantiques. Nous n'avons pas pu analyser quels actes et comportements précurseurs en particulier sont réalisés de manière prépondérante (ou non) dans chaque catégorie. Il serait donc intéressant d'aller examiner cela encore plus précisément et de manière quantitative afin d'avoir des exemples de styles communicationnels prélinguistiques et pouvoir ensuite s'y référer lors de la rencontre avec un jeune enfant en consultation, sachant alors quels comportements communicatifs (comportements précurseurs et actes de communication) sont présents et lesquels sont absents. La connaissance de ces styles aiderait à l'établissement d'un projet thérapeutique personnalisé, certains formats étant plus propices que d'autres à l'émergence de comportements communicatifs.

A partir de l'âge de 12 mois, les comportements communicatifs augmentent et se diversifient amorçant la transition vers la communication linguistique. Leur absence passé cet âge, pourrait constituer un signal d'alerte quant au développement de l'utilisation du langage et des habiletés socio-conversationnelles.

Par ailleurs, nos travaux permettent de se référer à une moyenne d'actes de communication et de comportements précurseurs pour chaque stade avec des écarts-types sans seuil de pathologie défini. Cependant les chiffres proviennent d'une population de 35 enfants seulement, un projet de standardisation avec une population plus importante serait alors intéressant à mettre en œuvre.

Il serait également intéressant de coupler les observations faites avec le protocole d'évaluation avec un autre type d'outil écologique tel que le questionnaire parental, qui aborderait et traduirait les notions d'actes de communication et de comportements précurseurs à la communication de manière simple pour les parents et qui donnerait la possibilité à l'orthophoniste d'avoir un autre point de vue sur la communication de l'enfant.

CONCLUSION

A l'issue de notre travail, nous avons donc observé une forte augmentation à la fois quantitative et qualitative des compétences communicatives des jeunes enfants avec l'âge, grâce à la réalisation plus conséquente et plus variée d'actes de communication et de comportements précurseurs qui les composent.

Les enfants diversifient leurs moyens et leurs fonctions de communication prélinguistique avant d'entrer véritablement dans le langage verbal. Nous remarquons de plus, une période-clé dans le développement des comportements communicatifs prélinguistiques vers l'âge de 12 mois. C'est à partir de ce moment-là que les enfants partagent leurs intentions de manière plus variée et plus importante avec leur partenaire d'interaction.

Nous avons confirmé le fait qu'il est possible d'évaluer très tôt les compétences communicatives des jeunes enfants de manière structurée, en référence à des courants théoriques connus et que cela est une aide précieuse pour la prise en soin d'enfants qui en auraient besoin. C'est une compétence qui mériterait plus de temps dans la formation initiale des orthophonistes pour répondre de manière plus nette à la mission de prévention de la profession.

REFERENCES

- Aman Z. et Sainte-Marie E. (2010). *Étude des précurseurs à la communication auprès d'enfants de 3 à 15 mois : analyse des liens entre les précurseurs pragmatiques, formels et sémantiques*. (mémoire d'orthophonie) Université Lyon 1, France.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., et Roy, S. (2006). *Dialogoris*. Nancy : Comédic
- Antoine, A. et Chaumont, M. (2005). *Étalonnage français du P.L.S.-4 pour les enfants entre 6 et 29 mois*. (Mémoire d'orthophonie). Université Lyon 1, France.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *How to do things with words*. Oxford : Ed. Urmson)
- Bates, E. (1976). *Language and context, the acquisition of pragmatics*. New-York : Academic Press.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*. New York : Academic Press.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. et Babelot, G. (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand colin.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, 2. (p 43-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti et M., Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : presses universitaires.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (p.147-161). Bruxelles : de Boeck.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : éditions In Press.
- Bloom, L. et Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New-York : Wiley.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Camaioni, L. et Aureli, T. (2002). Trajectoires développementales et individuelles de la transition vers la communication symbolique. *Enfance*, 3, 259-275.

Chevrié-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.T. et Fournier, S. (1988). *Batterie d'évaluation Psycho-linguistique*. Paris : ECPA.

Chevrié-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson SAS.

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-28. (a)

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

Coquet, F. (2009). *EVALO 2-6 : évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois : notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. Isbergues : Ortho Edition.

Coquet, F. (2010). Observation - évaluation du développement du jeune enfant avec les protocoles 20 et 27 mois d'EVALO BB. *Rééducation orthophonique*, 244, 191-208.

Danon Boileau, L. (2004). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.

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

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-350.

Fernandes, M-J. (2001). L'évaluation des compétences communicatives chez l'enfant autiste. *Rééducation orthophonique*, 207, 37-51.

Guidetti, M et Tourette, C. (1993). *Évaluation de la communication sociale précoce: l'ECSP*. Paris: EAP.

Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.

Guidetti, M. (2011). La communication gestuelle chez le jeune enfant: prérequis et/ou précurseur du langage ? *Rééducation orthophonique*, 246, 45-58.

Hupet, M. (2006). Bilan de la compétence pragmatique. Dans : F. Estienne et B. Piérart (dir.), *Bilan de langage et de voix*. (p.88-104) Paris : Masson.

Iverson, J.M., Carpici, O., Volterra, V. et Goldin-Meadow S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Lang.* 28(2), 164–181.

-
- Kail, M. et Fayol, M. (2000), *L'acquisition du langage en émergence. De la naissance à 3 ans*. Paris : PUF ; psychologie et science de la pensée.
- Kern, S. et Gayraud, F., (2010). *L'inventaire français du développement communicatif*. Grenoble: éditions La Cigale.
- Kern, S. (2006). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université de Mannheim : <http://www.ub.uni-mannheim.de>
- Kern, S. (2001). Le langage en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 13, 8-12.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New-York : Macmillan Publishing Company.
- Leclerc, M.C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 221, 157-170.
- Le Normand, M.T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 3 ans. *Glossa*, 26, 14-21.
- Manolson, A. (1997). *Parler, un jeu à deux : comment aider votre enfant à communiquer : guide du parent*. Edition du centre Hanen
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : l'Harmattan.
- Monfort, M., et Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Isbergues : Ortho Edition.
- Monfort, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 231, 74-84.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck
- Ninio, A. et Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Rondal, A. et Seron, X. (2003). *Trouble du langage bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Hayen : Mardaga.
- Rossetti, L. (1990). *Infant-toddler language scale: a measure of communication interaction*. East Moline, IL : LinguSystems.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. et Vanderveken, D. (1985). *Fondations of illocutionary logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
-

Théron, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*, 244, 111-120.

Tourrette, C. et Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement: du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand colin.

Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. Dans J. Gérard-Naef (dir.), *Savoir parler savoir dire savoir communiquer* (p.59 -94) Paris : Delachaux & Niestlé.

Venero, I. (1996). Echelles d'observation des intentions communicatives. *Glossa*, 51, 32-35.

Weitzmann, E. (2000). Apprendre à parler avec plaisir. Le programme Hanen pour éducateurs de jeunes enfants : une formation interne dans les crèches visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit. *Rééducation orthophonique*, 203, 85-124.

GLOSSAIRE

Glossaire tiré des travaux d'Aman et Sainte-Marie (2010) à partir de la classification de Leclerc (2005) et de Lahey (1988) et des études de Bernicot et al. (1998)

	Types de comportements	Définitions
Comportements précurseurs pragmatiques	Regarde fixement la personne qui lui parle	L'enfant regarde son interlocuteur pendant tout le temps où celui-ci a parlé.
	Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale	L'enfant qui regardait ailleurs regardé de lui-même l'observateur pendant une durée minimale de 2 secondes. Son regard veut maintenir le lien entre lui et l'observateur.
	Regard vers le référent	L'enfant regarde le ou les objet(s) que nous lui présentons
	Geste intentionnel d'atteinte	L'enfant tend les bras, sa main ou pointe en direction de l'objet en le regardant mais ne regarde pas son interlocuteur.
	Prend son tour dans un jeu d'échange	L'enfant initie un jeu avec l'observateur, un thème, un tour de rôle
	Capacité de tour de rôle et d'échange	L'enfant maintient le thème que nous avons initié. L'enfant comprend que c'est à son tour.
	Attention conjointe	L'observateur pointe un objet, l'enfant suit le pointage et regarde cet objet.

	Alterne le regard entre l'objet et la personne	L'enfant alterne son regard entre l'objet et l'observateur, son regard fait au moins 3 trajets : objet-observateur- objet ou observateur-objet-observateur.
	Partage son intérêt avec l'adulte (en donnant un objet)	L'enfant veut partager son intérêt sur quelque chose avec l'observateur, en lui donnant un jouet.
Comportements précurseurs formels	Babillage	L'enfant produit des syllabes isolées, des syllabes identiques répétées, des syllabes diversifiées (consonnes différentes)
	Premiers mots	L'enfant attribue une signification à une forme sonore.
	Imitation sonore	L'enfant imite des sons, des onomatopées, des mots que l'observateur dit
	Imitation motrice	L'enfant imite des gestes que l'observateur a réalisés précédemment et qui font partie du protocole.
	Vocalisations intentionnelles avec regard	L'enfant regarde l'observateur et s'adresse à lui par des vocalises.
	Vocalisations conjointes	L'enfant vocalise en même temps que l'observateur lui parle et regarde son interlocuteur.
	Pointage proto-impératif,	L'enfant pointe du doigt pour que nous lui donnions un objet et nous regarde. Il veut le jouet, il attire notre regard, c'est une demande non verbale.
	Pointage proto-déclaratif	L'enfant pointe du doigt pour connaître le nom de quelque chose, il regarde fixement son interlocuteur. Il attend une réponse, il veut connaître l'étiquette lexicale.

	Sourires intentionnels	L'enfant sourit de lui-même, sans que nous lui ayons souri avant, ou lors de situations qui le font sourire (guili, grimaces...)
	Rire	L'enfant rit.
	Gestes d'acquiescement et de refus	L'enfant réalise le geste conventionnel : il fait oui/non de la tête
	Geste de l'au revoir	L'enfant réalise le geste conventionnel : il agite sa main pour dire au revoir
	Geste d'applaudissement	L'enfant réalise le geste conventionnel : il applaudit
Comportements précurseurs sémantiques	Manipulation	L'enfant porte les jouets à la bouche, les explore, les tourne, les secoue, les jette. Nous considérons l'exploration buccale (doigt dans bouche, pied dans bouche) et l'exploration de l'environnement proche comme de la manipulation.
	Jeu fonctionnel	L'enfant utilise les objets de façon adaptée, il reconnaît l'utilisation de l'objet, à quoi il sert, comment il s'utilise
	Permanence pratique	L'enfant revient au jouet qu'il a laissé, il cherche l'objet uniquement si c'est lui qui l'a caché ou s'il voit une partie de l'objet.
	Conduite de recherche systématique	L'enfant recherche activement l'objet qui a disparu de son champ visuel, il se déplace, fait un mouvement pour regarder où se trouve l'objet, déplace des objets.
	Réactions émotionnelles	Suite à la disparition de l'objet, l'enfant pleure, crie ou manifeste des mimiques de désappointement.

ANNEXES

Annexe I : Photos des jouets utilisés pour le protocole.



Figure 8 : Livre, marionnette, linge et tube de bulles.

Annexe II : Exemple d'un protocole coté.

Code couleur :

Bleu : comportements précurseurs produits seuls

Rouge : premier acte de communication (AC) produit avec les comportements précurseurs (CP) utilisés pour cet acte

Vert : deuxième AC produits avec les CP utilisés

Violet : troisième AC produits avec les CP utilisés

Entretien d'accueil

Script	Attitude et comportement de l'examineur	Actes de communication produits par l'enfant	Comportements précurseurs	
			Forme	Utilisation
« Bonjour (ou coucou) (prénom de l'enfant) ! Je m'appelle Anaïs/Louise on va jouer ensemble. »	L'observateur appelle l'enfant afin de capter son attention. Il le regarde, lui sourit, est face à lui, à sa hauteur.	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe

J'ai amené des jouets avec moi. Je te montre ? »	Regarder l'enfant, lui sourire, être face à lui et à sa hauteur. Prendre le sac dans les mains et le secouer, le promener devant l'enfant. Enfin s'apprêter à sortir la marionnette.	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imite sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe <ul style="list-style-type: none"> - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte (donne, pointe un objet, babille)
--	--	--	---	--

Premier jeu : « le coucou-caché »

Script	Attitude et comportement de l'examineur	Acte de communication produit par l'enfant	Comportements précurseurs		
			Forme	Utilisation	Contenu
« Bonjour ! Je m'appelle Tom. On joue ? »	Faire parler et agiter la marionnette Laisser la marionnette à l'enfant pour qu'il se familiarise	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif *2 - Directif - Expressif*2 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale*2 - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale *2 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence

	avec.		<ul style="list-style-type: none"> - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels*2 	<ul style="list-style-type: none"> - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<ul style="list-style-type: none"> pratique - Conduite active de recherche
« Attention, Tom se cache ! «Où est Tom ? »	Reprendre la marionnette puis la cacher sous une couverture.	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Coucou ! »	Si l'enfant ne cherche ou ne trouve pas dire	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel

	<p>: « Coucou ! ». Si l'enfant le trouve, dire : « Bravo ! » Féliciter l'enfant et lui sourire. Attendre la réaction de l'enfant, si pas de réaction, faire le geste d'applaudissement</p>		<p>intentionnelles avec regard</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats - Geste d'applaudissement 	<p>maintenir l'interaction sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
<p>« Tom se cache encore ! » « Où est Tom ? »</p>	<p>Cacher la marionnette sous le tissu et attendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Assertif - Assertif - Directif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

« Coucou ! »	Si l'enfant ne cherche ou ne trouve pas dire : « Coucou ! ». Si l'enfant le trouve, dire : « Bravo ! » Féliciter l'enfant et lui sourire. Attendre la réaction de l'enfant, si pas de réaction, faire le geste d'applaudissement.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Assertif - Directif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats - Geste applaudissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Attention, Tom se cache ! «Où est Tom ? »	Reprendre la marionnette puis la cacher sous une couverture	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

			et de refus - Sourires intentionnels	et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte	
« Coucou ! »	Si l'enfant ne cherche ou ne trouve pas dire : « Coucou ! ». Si l'enfant le trouve, dire : « Bravo ! » Féliciter l'enfant et lui sourire. Attendre la réaction de l'enfant, si pas de réaction, faire le geste d'applaudissement.	- Expressif - Assertif - Directif	- Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats - Geste applaudissement	- Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte	<u>Niveau de jeu :</u> - Manipulation - Jeu fonctionnel <u>Permanence de l'objet :</u> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Au revoir ! À bientôt ! »	Faire parler et bouger la marionnette et ranger la marionnette dans le sac à jouets.	- Expressif - Assertif - Directif	- Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif	- Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et	- <u>Niveau de jeu :</u> - Manipulation - Jeu fonctionnel <u>Permanence de l'objet :</u> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique

			<ul style="list-style-type: none"> - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Geste de l'au revoir 	<ul style="list-style-type: none"> d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite active de recherche
--	--	--	--	---	--

Deuxième jeu : lecture du livre Petit Ours Brun s'habille tout seul.

Script	Attitude et comportement de l'examineur	Actes de communication produit par l'enfant	Comportements précurseurs		
			Forme	Utilisation	Contenu
« Regarde , J'ai un livre pour toi. C'est Petit Ours Brun ».		<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore -Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

« Ses chaussons ! »	Attendre puis montrer et manipuler les scratches, on peut redire : « ses chaussons ».	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Sa salopette ! »	Attendre puis montrer et manipuler les pressions	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

« Son gilet ! »	Attendre et manipuler le bouton	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Sa veste de pluie »		<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

			<ul style="list-style-type: none"> refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	
« Ouvre » « Ferme ».	Fermer et ouvrir la fermeture éclair et attendre	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« Son écharpe ! »	Faire le nœud de l'écharpe	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets-Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte de pointage - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de jeu : - Manipulation - Jeu fonctionnel <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

			- Sourires intentionnels	- Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte	
« C'était bien ! » On range le livre. »	(Ranger le livre dans le sac)	- Assertif - Directif - Expressif	- Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - premiers mots - pointage proto-impératif, - pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels	- regarde fixement la personne qui lui parle - utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - regard vers le référent - geste intentionnel d'atteinte - prend son tour dans un jeu d'échange - capacité de tour de rôle et d'échange - attention conjointe - alterne le regard entre l'objet et la personne - partage son intérêt avec l'adulte	

Troisième jeu : les bulles

Script	Attitude et comportement de l'examineur	Actes de communication produits par l'enfant	Comportements précurseurs		
			Forme	Utilisation	contenu
« oh regarde, ça fait du »	Sortir la boîte en plastique du sac. Agiter la boîte	- Expressif - Directif *2 - Assertif	- Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard	- Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale *2	<u>Niveau de jeu :</u> - Manipulation - Jeu fonctionnel

bruit. »	dans laquelle se trouve le tube à bulles. Attendre.		<ul style="list-style-type: none"> - Vocalisations conjointes - Babillage *2 - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats 	<ul style="list-style-type: none"> - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte en donnant l'objet 	<u>Permanence de l'objet :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
« oh, regarde des bulles ! »	Faire des bulles et attende la réaction de l'enfant : demande, regarde les bulles, rit....	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Assertif - Directif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imite sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<u>Niveau de jeu :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <u>Permanence de l'objet :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

<p>.... « Encore ? »</p>	<p>Attendre. Lui proposer de recommencer si l'enfant ne demande pas spontanément. Attendre quelques secondes. Que l'enfant réponde ou non refaire des bulles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Directif - Assertif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
<p>(bulles)</p>	<p>Regarder ce que produit l'enfant pendant les bulles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Directif - Assertif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

.... « Encore ? »	Idem une troisième fois	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche
(bulles)	Regarder ce que produit l'enfant pendant les bulles	<ul style="list-style-type: none"> - Expressif - Directif - Assertif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels - Rit aux éclats 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	<p><u>Niveau de jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulation - Jeu fonctionnels <p><u>Permanence de l'objet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions émotionnelles - Permanence pratique - Conduite active de recherche

« allez, on range les bulles ».	Ranger le jouet.	<ul style="list-style-type: none"> - Directif - Assertif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalise, babille face aux jouets - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Pointage proto-impératif, - Pointage proto-déclaratif - Imitation sonore - Imitation motrice - Gestes d'acquiescement et de refus - Sourires intentionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Regard vers le référent - Geste intentionnel d'atteinte - Prend son tour dans un jeu d'échange - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe - Alterne le regard entre l'objet et la personne - Partage son intérêt avec l'adulte 	
---------------------------------	------------------	--	---	--	--

Clôture de l'interaction.

Script	Attitude et comportement de l'examineur	Actes de communication produits par l'enfant	Comportements précurseurs	
			Forme	Utilisation
« C'est fini, Au revoir ! »	Dire au revoir. Attendre et si pas de réponse faire le geste du « au revoir »	<ul style="list-style-type: none"> - Assertif - Directif - Expressif 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalisations intentionnelles avec regard - Vocalisations conjointes - Babillage - Premiers mots - Geste du « au revoir » - Pointage proto-impératif /- proto-déclaratif - Imitation sonore /- imitation motrice - Sourires intentionnels / - rit aux éclats 	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde fixement la personne qui lui parle - Utilise le contact visuel pour maintenir l'interaction sociale - Capacité de tour de rôle et d'échange - Attention conjointe

Annexe III : Consignes de cotation des actes de communication.

ACTES DE COMMUNICATION		COTER	NE PAS COTER
ASSERTIFS	Attirer et maintenir l'attention	L'enfant pointe, babille ou dit produit un mot.	
	Partage son intérêt	- L'enfant regarde le livre/la marionnette/les bulles puis nous regarde.	- L'enfant ne lève la tête ou se tourne pour nous regarder uniquement au son de la voix mais ne prend pas notre tour de parole en compte. - L'enfant nous regarde de manière trop furtive
	Réponse à une sollicitation	- L'enfant attend que nous lui posions la question « où est Tom » pour le chercher et comprend que c'est son tour. - L'enfant a pris en compte notre intervention et agit de manière appropriée.	- L'enfant cherche la marionnette dès qu'elle est cachée, sans qu'on lui ait posé la question. - L'enfant nous écoute parler mais ne partage pas le thème
DIRECTIFS	Demande d'objet, d'aide, de recommencer une action	- L'enfant nous regarde fixement, puis peut regarder l'objet désiré, l'intentionnalité est perceptible. - L'enfant nous tend l'objet pour qu'on l'ouvre.	- L'enfant nous regarde mais ne partage pas le thème du jeu, il ne fait qu'écouter et quand nous arrêtons de parler il retourne à ses manipulations
EXPRESSIF	Exprimer une émotion	- L'enfant sourit en nous regardant. - L'enfant nous regarde en fronçant les sourcils lorsqu'on lui enlève un jeu qui est terminé.	- L'enfant sourit mais ne nous regarde pas.

Annexe IV : Résultats statistiques : Validation de la grille d'évaluation : corrélation entre les données de de l'ECSP et celles de la grille d'évaluation.

1. Corrélation du score total de l'ECSP et du score total de la grille.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
Score total ECSP	48,14	23,311	35
Score total grille	84,77	28,076	35

Corrélations

		Score total ECSP	Score total grille
Score total ECSP	Corrélation de Pearson	1	,810**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	35	35
Score total grille	Corrélation de Pearson	,810**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	35	35

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2. Corrélation du score du niveau 3 de l'ECSP et du score total d'actes de communication (AC) et de comportements précurseurs utilisés pour produire des AC.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
score total niveau 3	16,383	9,1666	35
Total AC + précurseurs produits pour AC	36,91	27,739	35

Corrélations

		score total niveau 3	Total AC + précurseurs produits pour AC
score total niveau 3	Corrélation de Pearson	1	,793**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	35	35
Total AC + précurseurs produits pour AC	Corrélation de Pearson	,793**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	35	35

3. Corrélation par dimension de l'ECSP et de la grille

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
IS niveau 3	4,43	2,808	35
AC niveau 3	6,623	2,6228	35
RC niveau 3	5,33	4,396	35
Total AC assertif + précurseurs utilisés	16,40	14,813	35
Total AC directif + précurseurs utilisés	10,71	9,125	35
Total AC expressif + précurseurs utilisés	9,80	11,977	35

Corrélations

		IS niveau 3	AC niveau 3	RC niveau 3	Total AC assertif + précurseur s utilisés	Total AC directif + précurseur s utilisés	Total AC expressif + précurseur s utilisés
IS niveau 3	Corrélation de Pearson	1	,694**	,933**	,814**	,597**	,270

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,116
	N	35	35	35	35	35	35
AC niveau 3	Corrélation de Pearson	,694**	1	,724**	,832**	,494**	,150
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,003	,389
	N	35	35	35	35	35	35
RC niveau 3	Corrélation de Pearson	,933**	,724**	1	,839**	,570**	,326
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,056
	N	35	35	35	35	35	35
Total AC assertif + précurseurs utilisés	Corrélation de Pearson	,814**	,832**	,839**	1	,590**	,313
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,067
	N	35	35	35	35	35	35
Total AC directif + précurseurs utilisés	Corrélation de Pearson	,597**	,494**	,570**	,590**	1	,242
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000		,162
	N	35	35	35	35	35	35
Total AC expressif + précurseurs utilisés	Corrélation de Pearson	,270	,150	,326	,313	,242	1
	Sig. (bilatérale)	,116	,389	,056	,067	,162	
	N	35	35	35	35	35	35

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des figures

Figure 1 : Répartition du sexe de la population	29
Figure 2 : Comparaison de la production moyenne des actes de communication assertifs, directifs, expressifs selon l'âge.	44
Figure 3 : Production d'actes de communication par groupe d'âge.....	44
Figure 4 : Comparaison de moyenne des comportements précurseurs formels, pragmatiques et sémantiques utilisés pour produire un acte de communication selon d'âge.....	45
Figure 5 : Proportion des comportements précurseurs utilisés pour produire un acte de communication.....	46
Figure 6 : Profil d'utilisation des comportements précurseurs par type d'acte de communication chez les 7 -11 mois.....	46
Figure 7 : Profil d'utilisation des comportements précurseurs par type d'acte de communication chez les 12-16 mois.....	47
Figure 8 : Livre, marionnette, linge et tube de bulles.	73

2. Liste des tableaux

Tableau 1 : Liste des précurseurs à la communication de Leclerc (2005)	12
Tableau 2 : Répartition de l'âge de la population par mois	28
Tableau 3 : Provenance de la population	29
Tableau 4 : Définition des actes de communication	31
Tableau 5 : Liste des comportements précurseurs à la communication issue d'Aman et Sainte-Marie (2010), Leclerc (2005), Lahey (1988) et Bernicot et al. (1998),	32
Tableau 6 : Moyenne des actes de communication totaux, assertifs, directifs, expressifs produits selon l'âge	43

Tableau 7 : Moyennes des comportements précurseurs totaux, formels, pragmatiques, sémantiques utilisés pour produire un acte de communication selon l'âge.	45
Tableau 8: L'usage des actes de communication et des comportements précurseurs selon les stades.	48
Tableau 9 : Récapitulation des résultats des analyses quantitatives et qualitatives	50

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon I</i>	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE.....</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	8
I. DEVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE	9
1. <i>Communication prélinguistique : définition.....</i>	9
2. <i>Le courant psycholinguistique</i>	10
3. <i>Le courant socio-interactionniste.....</i>	11
II. L'APPORT DE L'APPROCHE PRAGMATIQUE : LES ACTES DE LANGAGE.....	13
1. <i>La pragmatique et la théorie des actes de langage.....</i>	13
2. <i>Application des actes de langage aux jeunes enfants.....</i>	14
3. <i>Développement des actes de communication en période prélinguistique.....</i>	16
4. <i>Articulation entre actes de communication et précurseurs.....</i>	19
III. L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE.....	20
1. <i>Evaluer pour l'intervention précoce</i>	20
2. <i>Différents types d'outils permettant d'évaluer la communication prélinguistique du jeune enfant.....</i>	20
2.1. Les tests standardisés	20
2.2. L'analyse d'échantillons d'interactions naturelles	21
2.3. Les échelles, les grilles d'observation et les questionnaires parentaux.....	21
2.4. Situations interactives dirigées.....	22
2.5. De nouveaux outils :	22
3. <i>Limites et proposition d'une grille d'évaluation.....</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
I. PROBLEMATIQUE.....	25
II. HYPOTHESE GENERALE.....	25
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	25
1. <i>Hypothèse 1.....</i>	25
2. <i>Hypothèse 2.....</i>	25
3. <i>Hypothèse 3.....</i>	26
4. <i>Hypothèse 4.....</i>	26
PARTIE EXPERIMENTALE	27
IV. LA POPULATION EXPERIMENTALE.....	28
1. <i>Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion</i>	28
2. <i>Echantillon recruté</i>	28
3. <i>Recrutement de la population</i>	29
V. CONSTRUCTION DE L'OUTIL.....	30
1. <i>Méthode de l'observation directe.....</i>	30
2. <i>Cadre théorique pour l'élaboration de la grille d'évaluation</i>	30
3. <i>Elaboration du protocole.....</i>	33
3.1. Situations-formats et présentation du matériel	33
3.2. Script et attitudes de l'examineur.....	34
3.3. Entraînement à la passation de la grille.....	34
VI. RECUEIL DE DONNEES	35
1. <i>Conditions d'observation.....</i>	35
2. <i>L'outil vidéo.....</i>	36
VII. TRAITEMENT DES DONNEES	36
1. <i>Description de la procédure d'analyse vidéo.....</i>	36

2.	<i>Principes généraux de cotation</i>	36
3.	<i>Méthodologie inter-juges</i>	38
VIII.	VALIDATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION.....	38
1.	<i>Présentation de l'ECSP</i>	38
2.	<i>Passation de l'ECSP</i>	39
3.	<i>Place de l'ECSP dans l'expérimentation</i>	39
4.	<i>Traitement des données de l'ECSP</i>	40
5.	<i>Résultats des corrélations</i>	40
	PRESENTATION DES RESULTATS	42
I.	TRAITEMENT STATISTIQUE DES RESULTATS : ANALYSE QUANTITATIVE.....	43
1.	<i>Effet de l'âge sur le nombre d'actes de communication</i>	43
2.	<i>Effet de l'âge sur la production des actes de communication</i>	44
3.	<i>Effet de l'âge sur le nombre de comportements précurseurs utilisés pour produire des actes de communication</i>	45
4.	<i>Effet de l'âge sur les profils d'utilisation des comportements précurseurs du langage utilisés pour produire des actes de communication</i>	46
II.	TRAITEMENT DES DONNEES : ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS.....	47
III.	RECAPITULATIF DES RESULTATS.....	50
	DISCUSSION DES RESULTATS	51
I.	INTERPRETATION ET VERIFICATION DES RESULTATS.....	52
1.	<i>Hypothèses opérationnelles</i>	52
1.1.	Hypothèse 1.....	52
	H1a.....	52
	H1b.....	52
1.2.	Hypothèse 2.....	52
	H2a.....	52
	H2b.....	53
1.3.	Hypothèse 3.....	53
	H3a.....	53
	H3b.....	53
	H3c.....	53
1.4.	Hypothèse 4.....	54
	H4a.....	54
	H4b.....	54
2.	<i>Hypothèse générale</i>	55
II.	MISE EN LIEN AVEC LE CADRE THEORIQUE.....	56
III.	CRITIQUES ET LIMITES DE L'ÉTUDE.....	57
1.	<i>Limites du protocole</i>	57
2.	<i>Limites liées à la population expérimentale</i>	59
3.	<i>Limites de l'analyse des données</i>	60
IV.	APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS.....	61
V.	PARTICIPATION A LA RECHERCHE EN ORTHOPHONIE.....	61
VI.	PERSPECTIVES.....	62
	CONCLUSION	64
	REFERENCES	65
	GLOSSAIRE	69
	ANNEXES	72
	ANNEXE I : PHOTOS DES JOUETS UTILISES POUR LE PROTOCOLE.....	73
	ANNEXE II : EXEMPLE D'UN PROTOCOLE COTE.....	74
	ANNEXE III : CONSIGNES DE COTATION DES ACTES DE COMMUNICATION.....	89
	ANNEXE IV : RESULTATS STATISTIQUES : VALIDATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION : CORRELATION ENTRE LES DONNEES DE DE L'ECSP ET CELLES DE LA GRILLE D'ÉVALUATION.....	90
1.	<i>Corrélation du score total de l'ECSP et du score total de la grille</i>	90
2.	<i>Corrélation du score du niveau 3 de l'ECSP et du score total d'actes de communication (AC) et de comportements précurseurs utilisés pour produire des AC</i>	90
3.	<i>Corrélation par dimension de l'ECSP et de la grille</i>	91

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	93
1. <i>Liste des figures</i>	93
2. <i>Liste des tableaux</i>	93
TABLE DES MATIERES	95

Anaïs Delmas Louise Laurent

**ELABORATION D'UN PROTOCOLE D'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION
PRÉLINGUISTIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 7 A 16 MOIS.**

97 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2012

RESUME

De nombreux auteurs, dont Bruner (1983) et Lahey (1988), ont montré qu'il existe une communication intentionnelle chez les jeunes enfants avant l'apparition des premiers mots. Or, il existe peu de tests en orthophonie pour évaluer cette communication prélinguistique avant 2 ans. Notre travail porte sur la création d'une grille d'évaluation permettant d'apprécier cette communication prélinguistique chez les enfants de 7 à 16 mois. Pour cela, il a été question d'observer et d'évaluer les comportements communicatifs prélinguistiques grâce, d'une part, à la théorie des comportements précurseurs à la communication de Lahey (1988) et de Leclerc (2005), permettant de déterminer la nature des moyens de communication de l'enfant et, d'autre part, la théorie des actes de communication, adaptée des actes de langage par Bernicot et al (1998) et Guidetti (2003) permettant d'analyser les fonctions de ces comportements. Nous avons filmé 35 enfants répartis en deux groupes selon les derniers stades de Bates (1976) et nous avons observé leurs comportements précurseurs et leurs actes de communication, afin de considérer l'effet de l'âge sur le développement des compétences communicatives précoces. Notre recherche a montré qu'avec l'âge, les trois types de comportements précurseurs et d'actes de communication augmentaient en nombre et en variété. Il a ainsi été possible d'établir des profils d'utilisation de ces comportements précurseurs et actes de communication pour chacun des deux stades. Au stade illocutoire, les enfants utilisent majoritairement des précurseurs pragmatiques pour communiquer intentionnellement mais ne privilégient pas d'acte de communication en particulier. Au stade locutoire, les enfants utilisent les précurseurs pragmatiques et formels de manière prépondérante pour produire des actes de communication, qui sont principalement des actes de communication assertifs. Avec l'âge, les comportements communicatifs prélinguistiques augmentent et se diversifient. Cette recherche ouvre des perspectives d'évaluation et de prise en charge précoce des troubles du langage pour les orthophonistes.

MOTS-CLES

Communication prélinguistique - comportements précurseurs - pragmatique – actes de communication - jeune enfant – évaluation

MEMBRES DU JURY

Myriam Cartier, Géraldine Hilaire - Debove, Sophie Kern

MAITRE DE MEMOIRE

Béatrice Théron

DATE DE SOUTENANCE

28 juin 2012
