



<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

BARDET Eve
SIMARD Amélie

ANALYSE DE LA COMPREHENSION
DE LA METAPHORE ET DE L'IRONIE
CHEZ DES ENFANTS PORTEURS D'UN TROUBLE
SPECIFIQUE DU LANGAGE ORAL

Directeurs de Mémoire

Pierre FOURNERET

Marie-Claire THIOLLIER

Membres du Jury

ASTIER Jean-Laurent

FERROUILLET Maud

KERN Sophie

Date de Soutenance

26 juin 2014

ORGANIGRAMMES

I. 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. 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. BURILLON Carole**

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

Institut des Sciences et Techniques de
la 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. SCHOTT Anne-Marie**

2. Secteur Sciences et Technologies :

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

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

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

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

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

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

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

II. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation
FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier en premier lieu nos maîtres de mémoire, Mme Thiollier et M. Fourneret de nous avoir aiguillées dans le choix du sujet, d'avoir suivi l'élaboration et la réalisation du projet, et d'avoir enrichi notre étude grâce à leurs connaissances éclairées. Une mention particulière à Melle Vernet qui, bien que n'étant pas maître de mémoire, en a largement endossé le rôle.

Nous remercions Mme Duchêne, Mme Maillart, Mme Gonzalez, Mme Valverde, Mme Chambost, et Mme Benboutayab, orthophonistes pour leurs conseils avisés.

Merci à notre jury de lecture et en particulier à M. Astier et Mme Kern pour leurs commentaires constructifs et le temps consacré à notre étude.

Nous remercions les orthophonistes de la région Rhône-Alpes qui nous ont aidées dans la recherche de sujets pour nos expérimentations. Bien entendu, nous remercions vivement les enfants qui ont participé à cette étude ainsi que leurs parents.

Nous remercions également l'ensemble des professionnels de l'ISTR et en particulier Mme Witko, responsable de la recherche.

Un immense merci à Antoine qui a réalisé les analyses statistiques pour notre étude et à Céline, pour sa patience. Un grand merci également à leur fille, Sarah, qui a bien voulu attendre la fin de nos analyses statistiques pour pointer le bout de son nez et venir au monde !

Enfin, nous voulons remercier sincèrement nos proches pour leur soutien et leur confiance au quotidien.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
I. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1	2
1. Secteur Santé :	2
2. Secteur Sciences et Technologies :	2
II. INSTITUT SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	8
PARTIE THEORIQUE	10
I. LES DYSPHASIES	11
1. Définition	11
2. Classifications	11
3. Caractéristiques langagières des enfants dysphasiques	12
4. Troubles associés	15
II. LA PRAGMATIQUE.....	18
1. Définition	18
2. Le langage élaboré.....	19
III. DIFFICULTES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DYSPHASIQUES.....	24
1. La régie de l'échange	25
2. Le langage élaboré.....	26
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I. PROBLEMATIQUE	28
II. VARIABLES ETUDIEES	28
1. Variables dépendantes	28
2. Variables indépendantes	28
3. Variables contrôlées	28
III. HYPOTHESES	29
1. Hypothèse générale.....	29
2. Hypothèses opérationnelles	29
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. METHODE EXPERIMENTALE	31
II. POPULATION	31
1. Groupe contrôle	31
2. Groupe expérimental.....	32
III. MATERIEL	35
1. Test préalable de désignation d'images	35
2. Test de fausses croyances.....	35
3. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques	36
IV. PROCEDURE	37
1. Test préalable de désignation d'images	37
2. Test de fausses croyances.....	38
3. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques	39
PRESENTATION DES RESULTATS	41
I. INTRODUCTION	42
II. COMPARAISONS INTERGROUPEES	42
1. Acquisition de la théorie de l'esprit	42
2. Compréhension de la métaphore.....	43
3. Compréhension de l'ironie.....	47
III. COMPARAISONS INTRAGROUPEES	49
1. Acquisition de la théorie de l'esprit	49
2. Compréhension de la métaphore.....	49

3. Compréhension de l'ironie.....	49
DISCUSSION DES RESULTATS.....	51
I. INTERPRETATION DE NOS RESULTATS AU REGARD DE NOS HYPOTHESES	52
1. Acquisition de la théorie de l'esprit	52
2. Compréhension de la métaphore.....	54
3. Compréhension de l'ironie.....	56
II. LIMITES DE NOTRE ETUDE.....	57
1. Limites liées à la population	57
2. Limites liées au matériel utilisé.....	58
3. Limites liées à l'analyse complémentaire	60
III. OUVERTURES SUR DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	60
1. Pistes concernant la population ciblée	60
2. Précisions du protocole expérimental.....	61
IV. OUVERTURE SUR LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE	62
CONCLUSION.....	63
REFERENCES.....	65
ANNEXES.....	69
ANNEXE I : COMPOSANTES STRUCTURALES DU LANGAGE ET ASPECTS METALANGAGIERS	70
ANNEXE II : MODELE TRIDIMENSIONNEL DE LA COMPETENCE LANGAGIERE.....	71
ANNEXE III : REPERES DEVELOPPEMENTAUX DES HABILITES PRAGMATIQUES	72
ANNEXE IV : MODELISATION DES ETAPES DE LA PERCEPTION DE LA PAROLE A LA COMPREHENSION D'UN MESSAGE.....	73
ANNEXE V : EXEMPLES DE PLANCHES EXTRAITES DU QUESTIONNAIRE PREALABLE DE DESIGNATION D'IMAGES.....	73
ANNEXE VI : SCENE EXTRAITE DU TEST DE FAUSSES CROYANCES	76
ANNEXE VII : QUESTIONNAIRE DE COMPREHENSION DE SCENARIOS METAPHORIQUES ET IRONIQUES.	78
ANNEXE VIII : ARCHITECTURE GENERALE DU SYSTEME LEXICAL (HILLIS, CARAMAZZA, 1991).....	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	84
I. LISTE DES TABLEAUX	84
II. LISTE DES GRAPHIQUES	85
TABLE DES MATIERES	86

SUMMARY

One area of language development has been little explored in scientific research: the understanding of non-literal expressions. Therefore, we intended, in this study, to assess the understanding of sarcasm and metaphor, as well as theory of mind acquisition, which includes two acquisition levels (Perner et Wimmer, 1985), for dysphasic children. This study focuses on two age ranges: from 8 years and 3 months old till 11 years and 1 month old (age range 1), and from 11 years and 2 months old till 14 years and 5 months old (age range 2). To carry on this study, we presented two tests to dysphasic children: the first was a false belief test and the second a metaphor and sarcasm scenario test. Then, we compared, for the same age range, the tested population results with those of a control group. And finally, we analyzed the amount of correct answers for dysphasic children for age range 1 and age range 2, in order to observe the developmental trajectory for these abilities. Our study shows that dysphasic children have acquired the first level of theory of mind, when the second level is still in acquisition, as the control group. Besides, the study confirms that metaphor understanding by SLI children is altered compared to control group. Concerning sarcasm understanding, there is no deviance in the developmental trajectory for SLI children, as their understanding grows significantly with age. To conclude, the implicate language understanding evaluation is an enlightening element to take in account in SLI children therapy. In fact, according to Monfort, Juarez and Monfort Juarez (2005), "*SLI children have difficulties to express themselves as well as understanding others' words and intentions*". Therefore, this study could benefit from further analysis on much larger group.

KEY-WORDS

Dysphasia, Specific Language Impairment (SLI), pragmatic abilities, metaphor, sarcasm, theory-of-mind acquisition, false beliefs.

INTRODUCTION

Depuis les années 1970, l'étude des troubles du langage oral connaît un véritable essor (Chevrie-Muller, cité par Maillart et Schelstraete, 2012). Les recherches dans ce domaine ont pu faire émerger le terme de « troubles spécifiques du développement du langage », regroupant les enfants présentant un trouble du langage en l'absence de toute cause connue. La dysphasie développementale est « *un trouble structurel, sévère, spécifique et durable de l'élaboration du langage oral, en l'absence de déficit auditif, de troubles neurologiques, d'un retard général de développement et/ou d'un trouble envahissant du développement* » (Maillart et Schelstraete, 2012). On relève une grande hétérogénéité des troubles langagiers chez les enfants dysphasiques, que ce soit au niveau du profil, ou au niveau de la sévérité de l'atteinte.

Selon Monfort, Juárez, et Monfort Juárez (2005), ces enfants, qui ont du mal à se faire comprendre, ont du mal à comprendre les intentions et les mots des autres. Par conséquent, leur déficit langagier rend difficile la maîtrise des savoir-faire communicationnels de la vie quotidienne.

De manière générale, les enfants porteurs d'une dysphasie développementale sont décrits comme ayant des difficultés pragmatiques secondaires à leur déficit langagier bien que les recherches sur ce domaine précis ne soient pas abondantes (Monfort et al., 2005). Plus rares encore sont les recherches en ce qui concerne la compréhension du langage élaboré chez les enfants dysphasiques et le lien avec l'acquisition de la théorie de l'esprit.

La pragmatique est la branche de la linguistique qui s'intéresse à l'aspect social du langage et à l'utilisation que nous en faisons en situation de communication. Elle permet de prendre en compte ce qu'un locuteur dit, comment il le dit et quels sont les effets qu'il cherche à produire sur son ou ses interlocuteur(s), ce qui met en jeu de nombreuses compétences.

Le concept de théorie de l'esprit fait référence à la capacité à attribuer un état mental à soi-même ou à autrui pour expliquer et prédire des comportements (Astington, 1999). Cette théorie est intrinsèquement liée aux habiletés cognitives nécessaires à l'élaboration de la compréhension du langage figuré (incluant les figures de métaphore et d'ironie).

L'ironie est une figure de style produite lorsqu'un énoncé possède un sens figuré à l'opposé de son sens littéral (Ervin-Tripp et al., 1986 ; Vanderveken, 1992 cités par Maillart et Schelstraete, 2012). Selon Ackerman (1983, 1986 cité par Maillart, 2012), la compréhension de l'ironie fait appel à deux compétences : la détection linguistique et l'inférence.

Ainsi, la métaphore consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait établissant une relation entre deux termes et rendant possible la compréhension de réalités abstraites. Figure de rhétorique, la métaphore « *est le résultat du transport de la signification usuelle d'un mot à une autre signification* » (Brin, Courier, Lederlé, Masy, 2011). Comprendre une métaphore requiert de la part de l'auditeur la faculté de dépasser le sens littéral linguistique de l'énoncé afin de pouvoir envisager le sens que le locuteur voulait communiquer.

L'étude des expressions non littérales, c'est-à-dire celles qui « signifient » autre chose que ce qu'elles « disent » permet de compléter l'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant (Bernicot, 2000).

Face à ces considérations, l'évaluation des compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques prend toute son importance dans le cadre d'un bilan orthophonique de langage oral. Nous avons donc choisi de les évaluer chez une population d'enfants porteurs de ce trouble spécifique du langage oral en ciblant les figures de style telles que la métaphore et l'ironie, l'objectif étant de faire émerger de potentielles spécificités qui permettront de mieux connaître ce trouble du langage.

Nous présenterons dans un premier temps les fondements théoriques sur lesquels s'appuie notre étude. Il s'agira tout d'abord d'établir un état des lieux sur la dysphasie (ou trouble spécifique du langage oral). Nous développerons ensuite le domaine de la pragmatique dans lequel s'inscrit notre mémoire, puis à partir de ces notions nous aborderons les difficultés spécifiques dans ce domaine rencontrées par les patients atteints d'une dysphasie.

Dans un second temps, nous présenterons notre démarche expérimentale en précisant notre population, le matériel utilisé, et la méthodologie expérimentale.

Pour finir, nous exposerons les différents résultats obtenus et discuterons, à partir de ceux-ci, la validation ou l'infirmité de nos hypothèses. Nous terminerons ensuite par une analyse critique de notre étude afin d'élargir les résultats obtenus vers de nouvelles perspectives de recherches.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Les Dysphasies

1. Définition

De nombreuses dénominations se sont succédé afin de décrire ce trouble spécifique du développement du langage : aphasie congénitale, dysphasie développementale, « trouble grave de l'élaboration du langage » (Launay, 1972 citée par Maillart et Schelstraete, 2012), Developmental Language Disorders (Rapin et Allen, 1983), Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO) ou encore actuellement Specific Language Impairment (SLI) utilisé dans la littérature scientifique internationale.

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

En 2009, Schwartz (cité par Maillart et Schelstraete, 2012) choisit une définition par exclusion selon laquelle la dysphasie s'exprime par « *un déficit de la production et/ou de la compréhension du langage spécifique : déficit présent en l'absence d'un déficit auditif, d'un retard général de développement, d'un trouble neurologique, d'un trouble envahissant du développement (TED)* ». Un diagnostic de trouble spécifique du langage oral est, de fait, pluridisciplinaire.

Pour Maillart et Schelstraete (2012), la dysphasie est définie comme un « *trouble développemental, qui concerne l'élaboration du langage oral, entraînant des difficultés importantes en compréhension et/ou en expression du langage parlé. C'est un trouble spécifique, sévère et persistant qui interfère d'emblée avec la dynamique développementale de l'enfant.* »

La dysphasie est un trouble structurel, « *en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales mises en jeu lors du traitement de l'information langagière* » (Mazeau, 1999).

Les troubles langagiers des enfants dysphasiques sont très variables d'un enfant à l'autre tant au niveau du profil que de la sévérité.

2. Classifications

Devant cette hétérogénéité de tableaux syndromiques, de nombreux auteurs ont proposé des classifications sur la base d'observations cliniques et d'études empiriques (Rapin & Allen, 1983 ; Bishop & Rosenbloom, 1987 ; Gérard, 1993 ; Korkman & Hakkinen-Rihu, 1994 cités par Maillart et Schelstraete, 2012).

Mais les sous-groupes de ces classifications manquent de stabilité et de frontière précise : cliniquement, il est parfois difficile d'inscrire la dysphasie diagnostiquée dans un sous-groupe. De plus, avec l'incidence de la prise en charge orthophonique et le caractère développemental propre à l'enfance, 45% des enfants changent de sous-groupe entre 7 et 8 ans. (Maillart et Schelstraete, 2012). « L'engouement pour les classifications nosologiques propre aux années 80-90, malgré leur utilité pour la communication

scientifique et professionnelle, s'est heurté à de sérieuses difficultés méthodologiques qui ont freiné leur généralisation » (Monfort, cité par Devevey et Kunz, 2013). Selon l'auteur, l'alternative consisterait à penser en termes de « dimensions » et « degrés de gravité » et non plus en termes de syndromes, toujours difficiles à identifier (pour une nouvelle proposition de classification selon trois degrés de sévérité des troubles, voir « Nosologie et classification des troubles du langage chez l'enfant » de Monfort et Monfort Juárez, cités par Devevey et Kunz, 2013).

La tendance actuelle s'inscrit alors davantage dans un continuum en ce qui concerne les troubles spécifiques du langage oral, pouvant aller du retard simple de langage au trouble sévère. En somme, un trouble spécifique du langage oral, peut ne pas être considéré en premier lieu comme évoquant un diagnostic de dysphasie mais comme un retard simple pouvant évoluer à tout âge et c'est cette notion de sévérité alliée à la durabilité malgré des prises en charge de qualité qui fera porter le diagnostic de trouble structurel. Au sein de ce continuum, nous retiendrons néanmoins, dans notre étude, la distinction entre trois sous-groupes de dysphasies, selon la nature prépondérante du déficit langagier : les dysphasies de nature expressive, réceptive ou mixte décrites dans la DSM IV (Distinction réalisée par Rapin et Allen en 1983 et reprise par Gérard en 1993, sous-groupes cités par Monfort et Juárez Sánchez, 2001).

Les dysphasies dites expressives se traduisent par des atteintes au niveau de l'encodage du langage. Le trouble se traduit par des erreurs de production phonologique (capacité à prononcer les phonèmes isolément, mais difficulté à les enchaîner) et/ou par des déficits phonologiques syntaxiques (forme de dysphasie la plus fréquente). Le lexique est pauvre, les mots sont déformés, la syntaxe est déficiente, les verbes ne sont pas conjugués. L'enfant émet des phrases courtes de type télégraphique. La compréhension est moins perturbée.

Les dysphasies dites réceptives se traduisent principalement par une atteinte du décodage du langage oral. Le trouble de la compréhension est alors important souvent associé à un trouble de discrimination phonologique. Selon George (2007), pour certains de ces enfants, la différenciation entre sons non verbaux sera également atteinte (par exemple : sonnerie du téléphone vs. aboiement d'un chien). D'autres ne feront pas la distinction entre pain, main et bain.

Les dysphasies mixtes concernent à la fois les versants expressifs et réceptifs.

Le rapport Ringard de 2001, estime la prévalence de la dysphasie de 0,5 à 1% des enfants en âge d'être scolarisés. D'autre part, cette pathologie serait deux fois plus présente chez les garçons que chez les filles.

3. Caractéristiques langagières des enfants dysphasiques

Les troubles langagiers des enfants dysphasiques peuvent donc concerner toutes les composantes structurales du langage (cf. annexe I) : la phonologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Ils sont très variables d'un enfant à l'autre.

Selon Tager-Flusberg & Cooper (1999, cités par Parisse, Maillart, 2010), la dysphasie doit être identifiée sur la base d'une apparition tardive du langage et de son développement ralenti en comparaison aux autres aires de développement :

-
- Enfants à risque identifiables tôt (dès 3 ans)
 - Suspicion de trouble langagier entre 3 et 5 ans
 - Diagnostic posé après 5-6 ans

Le diagnostic de trouble spécifique du langage oral nécessite souvent l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire alliant médecins (neuropédiatre, ORL, psychiatre), orthophoniste et neuropsychologue.

Un test psychométrique est très souvent proposé à l'enfant dans le cadre d'un diagnostic de trouble spécifique de langage oral de type dysphasie. En effet, les résultats des psychométries (et la confrontation des indices aux différents subtests) permettent d'éliminer les diagnostics par exclusion comme un déficit cognitif.

3.1. Phonologie et articulation

Chez les enfants dysphasiques, nous observons une acquisition plus tardive des différents phonèmes de la langue : par rapport à des enfants du même âge, les enfants présentant un trouble de développement du langage ont un développement phonologique retardé mais non déviant. En comparaison avec des enfants tout-venants, les enfants dysphasiques font plus d'erreurs phonologiques en langage spontané mais ces erreurs correspondent aux productions d'enfants plus jeunes (Maillart et Parisse, 2007). Toutefois, des processus phonologiques inhabituels sont fréquemment décrits (Leonard & Brown, 1984 ; Ingram, 1987 ; Leonard, 1985 cités par Maillart, Schelstraete et Hupet, 2004), et l'inventaire phonétique des enfants porteurs d'une dysphasie peut être anormalement réduit (Stoel-Gammon, 1987 cité par Maillart, Schelstraete et Hupet, 2004). Les sons les plus complexes, ceux qui sont acquis en dernier chez l'enfant tout-venant, restent difficiles à maîtriser pour l'enfant dysphasique.

La perception catégorielle est déficitaire chez les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral rendant difficile la discrimination des phonèmes ne différant que par un trait de voisement ou de place de l'articulation (Elliott, Hammer, & Scholl, 1989 ; Stark & Hienz, 1996 ; Sussman, 1993 cités par Maillart, Schelstraete et Hupet, 2004). Ces enfants ont également un déficit de perception allophonique que Zobouyan, Serniclaes et Bertoncini (2012) définissent comme « *une surdiscrimination entre les variantes d'un même phonème* », déficit qui s'apparente à celui déjà mis en évidence chez les enfants porteurs d'une dyslexie.

Ces enfants ont également une conscience phonologique déficitaire et des difficultés pour répéter les mots ou pseudo-mots.

Ces difficultés se traduisent par une grande instabilité des productions qui rendent parfois le langage inintelligible (Dodd, 1995 cité par Maillart et Schelstraete 2012).

3.2. Lexique et sémantique

Comme en phonologie, on retrouve un décalage développemental quantitatif en ce qui concerne l'acquisition des habiletés lexico-sémantiques chez l'enfant dysphasique.

L'apparition des premiers mots est souvent retardée chez les enfants dysphasiques (pas avant 18 mois voire 5 ans dans les cas extrêmes). Plus tard, le nombre de mots différents en langage spontané sera moins important que chez les enfants contrôles (Leonard,

Miller, & Gerber, 1999 cités par Maillart et Schelstraete, 2012). L'apprentissage lexical semble en effet moins efficace chez les enfants dysphasiques. Ceux-ci ont parfois besoin de deux fois plus d'expositions à un même mot nouveau avant de pouvoir le comprendre ou le produire (Gray, 2003 cités par Maillart et Schelstraete, 2012).

Ces enfants passent plus rarement par la période « *d'explosion lexicale* » observée chez l'enfant tout-venant entre 16 et 24 mois (Nelson, 1973 cité par Kern, 2001).

D'un point de vue qualitatif, peu de différences émergent : la diversité lexicale des enfants dysphasiques est équivalente à celle d'enfants plus jeunes de même niveau de développement langagier (Watkins, Kelly, Harbers, & Hollis, 1995 cités par Maillart et Schelstraete, 2012). La nature des erreurs lexicales est identique chez les enfants dysphasiques ou contrôles. Les deux groupes font plus d'erreurs sémantiques (ex. « lampe » pour « ampoule ») que phonologiques (ex. « loupe » pour « louche »), même si les enfants dysphasiques font quantitativement plus d'erreurs (McGregor, 1997 cité par Maillart et Schelstraete, 2012).

3.3. Morphosyntaxe

Selon Chiat (2001), « *la maîtrise des dispositifs morphosyntaxiques à l'œuvre dans une langue passe par l'intégration d'informations prosodiques, phonologiques et lexicales, voire d'informations non linguistiques* ». Le moindre retard dans l'un de ces aspects risque donc d'entraver l'acquisition de la morphosyntaxe.

Le développement morphosyntaxique des enfants dysphasiques se caractérise donc chez les enfants jeunes par une apparition plus tardive des premières combinaisons.

L'enfant dysphasique présente un retard d'acquisition des compétences syntaxiques, morphosyntaxiques ou lexicales (Maillart, Schelstraete, Hupet, 2004). Thordardottir & Namazzi, en 2007 (cités par Maillart et Schelstraete, 2012) montrent que lorsque les enfants dysphasiques produisent des énoncés de trois mots, il est très difficile de trouver des mesures morphosyntaxiques qui distinguent ces enfants, d'enfants contrôles de même niveau de développement langagier.

En revanche, lorsque leurs énoncés comptent plus de trois mots, on peut voir émerger des différences qualitatives. Ainsi, les enfants dysphasiques présentent des faiblesses particulières en morphologie verbale (marques de temps, de nombre, de genre, etc.) et produisent moins fréquemment des verbes que des noms (Jakubowicz, Nash, Rigaut, & Gérard, 1998; Rice & Wexler, 1996 cités par Maillart et Schelstraete, 2012). Enfin, les enfants dysphasiques francophones éprouvent des difficultés spécifiques sur le pronom clitique objet (ex. il le donne), en raison de sa forme non canonique (Maillart & Schelstraete, 2004).

Les enfants dysphasiques ont de plus grandes difficultés pour produire des schémas de construction syntaxique complexe (Thordardottir et Weismer, 2002 cités par Maillart et Schelstraete, 2012).

En compréhension, l'enfant présente des difficultés lorsque les phrases sont plus complexes et a de meilleures performances pour les formes au présent que celles au passé. (Jakubowicz, Nash et Van der Velde, 1999 cités par Maillart et Schelstraete, 2012).

3.4. Difficultés discursives, narratives et pragmatiques

Tout enfant présentant des difficultés d'acquisition du langage va se trouver désavantagé en situation communicative (Monfort, Juárez Sánchez et Monfort Juárez, 2005)

D'après Reilly et al. (2004 ; cités par Hilaire-Debove et Roch, 2010) « *les enfants dysphasiques parviennent à construire un discours structuré (mesures narratives) avec des déficits importants concernant l'aspect formel de la langue (mesures linguistiques), la structure sous-jacente serait présente alors que les outils linguistiques sont non maîtrisés* ». Les dysphasiques obtiennent des performances similaires pour des mesures narratives globales (nombre d'épisodes narratifs rappelés, etc.) alors que les différences émergent sur des mesures plus locales (mesures syntaxiques ou marques de cohésion).

L'enfant dysphasique éprouve des difficultés à situer le contexte de l'histoire en termes de lieu et de temps. Aussi, il est difficile pour lui de respecter la chronologie d'une histoire. Lorsqu'il raconte une histoire, l'enfant ne parvient pas à différencier et identifier les informations qui sont essentielles à son interlocuteur des informations accessoires pour bien comprendre l'histoire. Il a tendance à être peu informatif (Maillart et Schelstraete, 2012). La grande difficulté des enfants dysphasiques réside dans l'utilisation des procédés de cohésion référentielle (Hilaire-Debove et Roch, 2010).

« *Les difficultés pragmatiques les plus souvent mises en évidence chez ces enfants présentant un trouble du développement du langage correspondent à des difficultés dans l'utilisation du langage telles qu'un discours incohérent, des interactions sociales pauvres, des difficultés de manque du mot, des aptitudes conversationnelles limitées et des habiletés narratives réduites* » (van Balkom & Verhoeven, 2004 cités par Maillart et Schelstraete, 2012). Mais ils peuvent également avoir des difficultés dans le langage élaboré, difficultés que nous détaillerons plus loin dans ce mémoire.

Nous observons très fréquemment des difficultés ou des troubles dans d'autres domaines du développement chez les enfants dysphasiques. Ces aspects, ou « troubles associés » sont donc à prendre en compte dans la prise en charge globale de l'enfant dysphasique.

4. Troubles associés

4.1. Troubles d'acquisition du langage écrit

Les difficultés rencontrées chez l'enfant porteur d'une dysphasie auraient des répercussions non négligeables et plus ou moins sévères dans l'acquisition du langage écrit. D'une part, leurs déficits phonologique et métaphonologique ne leur permettent pas toujours une bonne intégration du concept du phonème, et d'autre part, leurs capacités limitées en mémoire de travail auditivo-verbale entraînent une surcharge cognitive lors de la lecture par assemblage. Un peu plus de la moitié des enfants diagnostiqués dysphasiques évolue vers des troubles du langage écrit (McArthur, Hogben, Edwards, Heath and Mengler, 2003).

4.2. Troubles logico-mathématiques

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

Les enfants dysphasiques ont de grandes difficultés dans la compréhension des faits abstraits, ils ont besoin de faire du lien avec le concret afin de pouvoir maîtriser un nouvel apprentissage. D'autre part, ils ne maîtrisent que très partiellement les concepts de catégorisation et de construction de classes, nécessaires à la construction des représentations sémantiques du stock lexical (Piaget, 1937).

4.3. Troubles de l'organisation temporelle

D'après Mazeau (1999), les dysphasiques présenteraient des troubles de la structuration temporelle affectant tous les aspects de la temporalité : l'ordre, la durée et le rythme.

Mazeau (1999) explique que ce trouble de la temporalité peut être dû, soit à un trouble de la mémoire de travail, altérant les tâches de rétention et de restitution immédiate, soit à des troubles fondamentaux de très haut niveau qui affecteraient le traitement de toutes les activités séquentielles.

4.4. Troubles de la mémoire

D'après Billard (2004), les enfants dysphasiques présentent pour la grande majorité un déficit de la mémoire de travail.

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

Chez l'enfant dysphasique, le code phonologique est altéré, la boucle phonologique ne peut donc pas fonctionner correctement, la mémoire de travail est par conséquent déficitaire. Les troubles de la séquentialité (séquences de lettres dans un mot, de mots dans une phrase) entraînent souvent un trouble de la perception du temps et de l'espace (Monfort et Juarez Sanchez, 2001). L'enfant dysphasique a donc des difficultés à organiser la séquence des événements dans l'ordre chronologique. Ainsi les concepts de temps (hier, demain, ensuite) sont souvent mal intégrés. La mémoire à long terme quant à elle peut également être touchée.

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

4.5. Fonctions exécutives et attention

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

4.6. Troubles moteurs

Dans de nombreux cas de dysphasie, il est décrit une immaturité des habiletés motrices, un trouble de la latéralisation (discrimination gauche/droite incertaine) et une organisation du schéma corporel pauvre (Mazeau, 1999).

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

Selon Mazeau (1999), les enfants dysphasiques peuvent également souffrir, mais plus rarement, d'une ou plusieurs dyspraxies associées (altération de la capacité à exécuter de manière automatique des mouvements déterminés).

4.7. Troubles du comportement

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

Dans les troubles à prédominance réceptive, les sujets présentent de grandes difficultés d'adaptation impactant sur les relations inter-individuelles et de fait, ces enfants se retrouvent souvent en marge d'un groupe. Ils ont une tendance à se replier sur eux-mêmes et à s'isoler. Ils peuvent également adopter des conduites de fuite dans les situations de communication voire même exprimer des colères : c'est là que la situation de communication est altérée et conduit à des manifestations comportementales réactionnelles. En effet, bien qu'ils soient en « panne » d'expression, leur désir de communiquer n'en est pas moins vivace.

4.8. Troubles psychoaffectifs

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

En grandissant, les dysphasiques rencontrent d'importantes difficultés scolaires, ce qui leur renvoie une image négative d'eux-mêmes, voire un sentiment d'infériorité.

Cette dévalorisation peut les conduire à des attitudes dépressives. Certains, ne sachant comment faire face à l'échec scolaire, peuvent adopter un désinvestissement des apprentissages ou une inhibition intellectuelle.

Souvent, malgré son envie de s'exprimer, l'enfant se trouve confronté à son incapacité à formuler correctement ses pensées ce qui peut entraîner des comportements réactionnels. Un membre de son entourage servira alors « d'interprète » ou de décodeur (parents, frère ou sœur), ce qui peut conduire parfois à la mise en place d'une relation de dépendance avec cette personne, induisant des difficultés de séparation et d'intégration sociale, ainsi qu'un frein vers une pensée autonome. L'ensemble de ces difficultés langagières et les troubles souvent associés fragilisent immanquablement les relations sociales de ces enfants dysphasiques qui, s'ils ont du mal à se faire comprendre, ont également du mal à comprendre les pensées et intentions des autres. (Monfort, Juárez, et Monfort Juárez, 2005).

II. La pragmatique

1. Définition

Bloom et Lahey (1978) proposent une approche du langage centrée sur les comportements de communication et la compétence langagière, qu'ils situent au carrefour de trois composantes : la forme, le contenu et l'utilisation (cf. annexe II). Ce modèle tridimensionnel, qui montre l'interaction entre la pragmatique, la sémantique et le code formel, sert de référence pour une grande partie des approches socio-interactionnistes et introduit la notion de dimension langagière.

La pragmatique connaît ainsi un véritable essor ; au niveau théorique puisqu'elle fait l'objet de nombreuses recherches et études au sein des communautés scientifiques, mais également au niveau de la pratique clinique car elle occupe dorénavant une place de plus en plus importante au sein du travail mené en orthophonie.

Elle peut être définie comme l'usage social du langage en situation de communication, c'est « l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi » (Gleason, 1985 cité par Monfort et Juárez Sánchez, 2001).

La pragmatique recouvre de nombreuses habiletés tant sur le versant expressif que réceptif, tout comme dans la communication verbale et non-verbale.

Pour que la communication soit efficace, il est nécessaire d'avoir, en plus de la phonologie, de la sémantique et de la morphosyntaxe, une bonne utilisation du langage. Ainsi, la pragmatique est une branche de la linguistique qui constitue une discipline à part entière au sein des sciences du langage. Elle ne s'intéresse pas qu'aux aspects codiques de la langue mais bien à l'usage que les locuteurs en font, autrement dit elle porte sur ce qui est dit dans la situation d'énonciation et sur comment c'est dit.

Les habiletés pragmatiques (cf. annexe III) s'acquièrent et se développent tout au long de la vie (interactions du bébé avec ses parents, attention conjointe, tours de rôles, contact oculaire, fonctions du langage, théorie de l'esprit, compréhension de l'implicite...).

Depuis l'émergence du terme de pragmatique (Morris, 1938 cité par Monfort, Juárez, et Monfort Juárez, 2005) de nombreuses théories se sont succédé pour décrire cette discipline. Les capacités à mettre en correspondance la structure de la langue et les situations de communication correspondent aux capacités pragmatiques.

Hansson (1974 cité par Armengaud, 2007) a distingué trois degrés d'analyse de la pragmatique déterminés par la nature des indices contextuels :

- La pragmatique du premier degré est l'étude de l'ensemble des énoncés dont le référent varie avec le contexte d'usage.
- La pragmatique de second degré s'intéresse à la construction du sens des énoncés en interrogeant l'émergence d'interprétations non exprimées littéralement dans l'énoncé.

-
- Enfin la pragmatique du troisième degré correspond au traitement de la dimension actionnelle du langage. Cette dimension actionnelle est représentée par la théorie des actes du langage (Austin, 1962), selon laquelle « *dire, c'est faire* » car chaque phrase produite est la réalisation d'une action.

Hupet (2006) définit la compétence pragmatique comme « *la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction. Elle implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation) et la maîtrise des habiletés cognitives générales (habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'information, la capacité à adopter la perspective d'autrui...)* ».

Ce sont sur ces habiletés cognitives générales que nous nous focalisons aujourd'hui.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous allons nous intéresser aux habiletés pragmatiques de second degré puisque nous évaluons la compréhension verbale implicite. La signification du message doit s'obtenir par induction ou par déduction, c'est pourquoi il est nécessaire de récupérer l'intention du locuteur.

2. Le langage élaboré

L'absence de transparence entre ce que dit le locuteur et ce qu'il veut dire est un fait largement représenté dans la vie quotidienne à travers des utilisations variées du langage: produire une demande indirecte (dire « le repas est prêt » pour signifier à un enfant de venir à table), produire un énoncé sarcastique (dire « quelle magnifique journée ! » alors que le temps est pluvieux), constituent autant d'exemples simples et quotidiens d'utilisation du langage non littéral.

Le langage non littéral est défini par une non-coïncidence entre l'interprétation de la forme de l'énoncé et la signification transmise par le contexte. L'auditeur coopérant doit non seulement reconnaître que l'interprétation littérale est inappropriée mais aussi réaliser que la discordance est intentionnelle, et motivée par une intention communicative particulière du locuteur. Pour cela, il doit être capable de saisir, par inférence, la signification de l'énoncé transmise par son partenaire d'échange.

2.1. La théorie de la pertinence

La compréhension d'un message dans une situation de communication nécessite à la fois un processus de décodage linguistique mais également des processus inférentiels, permettant à l'interlocuteur diverses interprétations du message. Le locuteur se doit donc de fournir assez d'indices linguistiques et contextuels afin de se faire comprendre aisément par son auditeur.

Selon Sperber et Wilson (1989), l'interprétation des énoncés renvoie à deux sortes de processus différents, les premiers codiques et linguistiques, les seconds inférentiels et pragmatiques. D'après eux, la communication est régie par la théorie de la pertinence, théorie qui se définit par une « *économie cognitive qui minimise les efforts nécessaires au*

traitement de l'information et maximise les effets cognitifs produits (plus précisément, les informations transmises) ». Cette théorie ne se limite donc pas aux aspects linguistiques, elle considère que la communication est un processus cognitif complexe qui implique une collaboration inférentielle des interlocuteurs dans une situation donnée. Le message transmis par le locuteur fait appel aux savoirs encyclopédiques de l'auditeur, qui, une fois enrichi par le contexte, lui permettra d'accéder au sens voulu.

Une inférence peut être décrite comme « *toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998). A travers cette définition, on voit combien l'implicite et le processus inférentiel sont intrinsèquement liés. Ainsi, réaliser une inférence, nécessite d'être en mesure d'utiliser le sens implicite, et inversement, lorsque nous traitons un énoncé implicite, nous mettons en œuvre un processus inférentiel. L'interlocuteur ne se contente pas de décoder le sens linguistique de l'énoncé, il infère le sens voulu par le locuteur.

Selon la théorie de la pertinence, l'acte même de communication implique en partie la manipulation de représentations mentales. Pour être pertinent, le locuteur doit attribuer certaines capacités cognitives et certaines ressources contextuelles à l'auditeur.

2.2. La théorie de l'esprit

En psycholinguistique, la théorie de l'esprit représente la capacité d'attribuer des états mentaux aux locuteurs afin de comprendre le sens de la pensée communiquée. La communication verbale et la capacité d'attribuer des états mentaux à autrui sont donc intimement liées (Premack et Woodruff, 1978 ; Baron-Cohen et al., 1985 ; Bredart et Rondal, 1997).

Pour Rondal (2011), la théorie de l'esprit occupe une place primordiale dans le développement de l'enfant, c'est « *la conviction personnelle que l'autre humain est mû par des intentions, des désirs, des croyances, poursuit des objectifs, éprouve des sentiments...* »

« *Les premiers échanges adultes/enfant se font dans un contexte émotionnel très fort qui conduit à un partage des affects qui sous-tend la progression de l'enfant* » (Tourette, 2000 cité par Rondal, 2011). En effet, les manifestations d'émotions chez le bébé constituent le premier système de communication entre le bébé et sa mère. La réponse de la mère aux manifestations de son enfant permet de construire progressivement un répertoire de comportements communs. Ces interactions précoces sont nécessaires à l'élaboration de la théorie de l'esprit.

Nous allons tenter de dresser un tableau du développement de cette habileté cognitive bien qu'il faille considérer que les étapes d'acquisition de la théorie de l'esprit s'inscrivent dans un continuum et sont fortement liées aux influences environnementales. Une grande variabilité interindividuelle se retrouve alors dans le développement de la compréhension des états mentaux. Néanmoins, les auteurs se mettent d'accord sur le fait qu'à partir de 3 ans, les enfants prennent en compte les désirs d'autrui, même s'ils sont différents des leurs, pour prédire leurs actions (Wellman & Woolley, 1990) et qu'il faut attendre au moins l'âge de 8 ans pour que les enfants parviennent à lier les croyances, la réalité et les émotions (Thommen, 2001).

Les stades socles du développement de cette capacité :

- « *les nourrissons manifestent une certaine connaissance des autres comme agents intentionnels vers la fin de la première année.* » (Tomasello, 1995). En effet, les réponses des nourrissons aux stimuli extérieurs varient selon s'ils sont en présence d'une personne ou d'un objet inanimé.
- Vers 13 mois, le pointage est le premier geste communicatif, volontaire et porteur d'une signification précise, qui témoigne de la « *capacité de l'enfant à percevoir et répondre aux orientations affectives des personnes de l'entourage par rapport aux choses et aux événements du milieu* » (Hobson, 1995, cité par Monfort et al., 2001). De ce fait, l'enfant attire l'attention de l'adulte et partage avec lui une émotion, un intérêt mis en commun.
- Entre 3 et 5 ans, selon Monfort, l'enfant commence à réaliser que les expressions émotionnelles peuvent se contrôler et être feintes.
- À partir de 4 ans, les enfants sont capables de faire la différence entre leur propre connaissance et l'absence de cette connaissance chez quelqu'un d'autre (Wellman, Cross & Watson, 2001).
- D'après les repères de développement de la batterie d'évaluation du langage oral établie par Coquet, Ferrand et Roustit (EVALO 2-6, 2009), c'est à partir de la 5^{ème} année que les enfants acquièrent la capacité de représenter les fausses croyances d'une autre personne et d'utiliser cette représentation comme une référence pour interpréter et anticiper les actions de cette personne. Cette étape d'acquisition est communément appelée le premier niveau de théorie de l'esprit.
- Si une majorité des enfants âgés de 5 ans réussissent les tâches de fausse croyance, ils ne parviennent pas encore à comprendre les croyances de second ordre c'est-à-dire que les personnes puissent avoir des croyances à propos des croyances d'autrui (Gautier et Bradmetz, 2005 cités par Larzul, 2010). Cette habileté requiert un traitement cognitif plus complexe puisqu'elle est tridimensionnelle : il faut attribuer, par inférence, une émotion relative à une fausse croyance chez autrui. Elle devient possible à partir de la 7^{ème} année (Coquet, Ferrand et Roustit, 2009).

La grande variabilité interindividuelle du développement de la théorie de l'esprit peut être mise en lien avec plusieurs facteurs :

- **l'influence du développement langagier** : il existe des corrélations entre le développement du langage et la théorie de l'esprit (Wilson, 2006). Vers 6 ans, la compréhension des croyances de second ordre est hautement corrélée au niveau langagier général indépendamment de l'efficacité intellectuelle non verbale. Pour Astington, Pelletier et Peskin (2004, cités par Larzul, 2010), le rôle du vocabulaire « mental » ou « métacognitif » est indispensable à la construction d'un univers mental où l'on prête à autrui, comme à soi-même, des états mentaux.

- **l'influence de l'environnement** : les enfants les plus performants en théorie de l'esprit sont ceux qui grandissent dans des milieux où les conversations familiales quotidiennes offrent l'opportunité à l'enfant de découvrir qu'il y a des pensées, des désirs, des croyances derrière les actes de leurs semblables (Peterson et Mackintosh, 2007 cités par Larzul, 2010).

Le tableau suivant illustre les différents niveaux cognitifs de la théorie de l'esprit d'après Duval et al. (2011) :

Tableau 1 : Illustration des niveaux cognitifs de la théorie de l'esprit

Ordre zéro	Théorie de l'esprit de premier niveau	Théorie de l'esprit de second niveau
		
Raisonnement du type X pense à/que	Raisonnement du type X pense que A pense à/que	Raisonnement du type X pense que A pense que B pense à/que
Ex : je pense aux gens	Ex : je pense que la femme pense à son travail	Ex : je pense que la femme pense que l'homme pense aux vacances

L'utilisation appropriée du langage en contexte, c'est-à-dire la pragmatique, et l'attribution d'états mentaux, c'est-à-dire la théorie de l'esprit, sont donc intrinsèquement liés. Non seulement les capacités linguistiques précoces de l'enfant permettent de prédire le développement ultérieur de ses capacités de lecture de l'esprit, mais les capacités précoces de mentalisation prédisent également les compétences linguistiques ultérieures de l'enfant.

L'acquisition des compétences pragmatiques évolue selon une trajectoire développementale, tout comme l'acquisition de la théorie de l'esprit ; ces deux compétences s'influencent mutuellement au cours de leur installation. La théorie de la pertinence fournit des prédictions théoriques précises concernant le lien entre certaines compétences pragmatiques et le niveau de mentalisation qu'elles requièrent.

Ainsi, Sperber et Wilson (1989) ont proposé un traitement différencié des compétences requises pour comprendre certaines figures de style telles que la métaphore et l'ironie.

2.3. La métaphore

La métaphore, au sens large du terme, est un domaine si vaste et si complexe, que nous avons préféré nous concentrer uniquement sur les expressions métaphoriques car ce sont à notre avis, les formes les plus courantes dans lesquelles s'exprime la métaphore et dont la compréhension peut réellement s'avérer « utile » au quotidien pour les enfants dysphasiques (Bernicot, 2005).

La métaphore est une figure de style qui établit une assimilation entre deux termes, sans qu'il y ait de mot de comparaison. Elle consiste donc à employer un terme concret dans un contexte abstrait (ex. dire « c'est un ogre ») à propos de quelqu'un qui mange beaucoup). En effet, la métaphore n'existe que si le terme utilisé n'est pas en adéquation avec le contexte, il y a donc une perturbation du principe de pertinence car l'énoncé est considéré comme sémantiquement inacceptable.

Selon le modèle des étapes de la perception de la parole à la compréhension d'un message (Demont et Metz-Lutz, 2007), la compréhension de la métaphore nécessite alors une interprétation inférentielle du message intrinsèquement liée au contexte et à la connaissance du monde du locuteur (cf. annexe IV).

Sur le plan cognitif, chaque mot fait partie d'un réseau lexical composé de représentations de différentes natures (phonologique, orthographique, statut grammatical, connaissances autobiographiques, connaissances sémantiques et contexte linguistique). Il s'agit d'associer des représentations sémantiques d'un terme dans un contexte peu probable, en se basant sur des similarités concrètes et évidentes. L'interlocuteur doit créer des liens, les identifier et les reconnaître afin de mettre du sens entre les deux aspects mis en jeu. Ce processus cognitif complexe rend alors possible la compréhension de réalités abstraites. Winner (1997), élabore trois étapes dans la compréhension du langage non-littéral :

- l'identification d'une intention non-littérale
- l'identification de la relation entre l'énoncé et ce que le locuteur veut signifier
- l'identification de ce que le locuteur veut signifier

Ainsi, comprendre une métaphore requiert de la part de l'auditeur la faculté de dépasser le sens littéral linguistique de l'énoncé afin de pouvoir envisager le sens que le locuteur voulait communiquer. Cette capacité nécessite alors, en partie, une certaine compréhension des pensées du locuteur et s'appuie donc sur des compétences de premier niveau de théorie de l'esprit (Happé, 1993 ; Sperber & Wilson, 1989). Cette faculté implique donc le développement adéquat des compétences en théorie de l'esprit, sachant que ces compétences sont acquises après sept ans par l'enfant en développement.

2.4. L'ironie

Kerbrat Orecchioni (1980, citée par Reboul, 2007) définit l'ironie comme « *une trope [figure de style] sémantico-pragmatique qui se constitue d'une antiphrase tout en prenant en considération l'acte de la moquerie* ». L'étude des cas d'ironie telle qu'on la trouve dans la littérature scientifique porte la plupart du temps sur des cas dans lesquels l'ironie ne joue que sur le contenu posé. L'antiphrase est l'exemple type pour lequel il est nécessaire d'inverser le sens de ce qui est communiqué de manière posée afin d'identifier la réelle intention du locuteur (ex. dire à quelqu'un « félicitations » alors qu'il a échoué). Il existe trois marqueurs principaux impliqués dans la compréhension de l'ironie : la prosodie (caractéristiques suprasegmentales du langage), le contexte (situation de communication qui requiert les compétences en théorie de l'esprit) et le lexique (détection linguistique).

Selon Reboul (2007) l'ironie est un phénomène interprétatif. Autrement dit, nous reconnaissons un énoncé comme ironique parce que nous pensons que le locuteur avait l'intention de produire en nous un effet ironique par la reconnaissance de cette intention. Dans un énoncé ironique, le locuteur n'exprime pas sa propre pensée mais fait allusion à une pensée, une croyance, une attente, attribuée à lui-même ou à quelqu'un d'autre, qui, de son point de vue, s'est révélée fautive. En d'autres termes, le locuteur exprime une pensée au sujet d'une autre pensée (Wilson, 2006).

Ainsi, comprendre un énoncé ironique requiert de la part de l'auditeur non seulement d'être capable d'attribuer une pensée au locuteur, mais également de lui attribuer une attitude vis-à-vis de cette pensée. C'est ce que Grice (cité par Reboul, 2007) nomme en 1989 « l'implication conversationnelle ».

L'auditeur doit faire des inférences particulières sur les états mentaux du locuteur, et plus précisément, des inférences de second-ordre concernant les croyances et les intentions de ce dernier. L'acquisition de l'ironie s'effectue donc de manière plus tardive puisque les compétences en théorie de l'esprit de second ordre sont plus longues à se développer. Cependant, il n'existe pas, dans la littérature développementale, de consensus formel quant à l'âge auquel cette compétence est acquise.

III. Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques

Les capacités pragmatiques sont dépendantes du développement des compétences linguistiques formelles (acquisition de la phonologie et de la grammaire) et sémantiques (vocabulaire et discours), mais elles impliquent aussi la maîtrise des habiletés spécifiques (alternance des rôles, établissement d'un référent commun, utilisation d'actes de langage). Elles nécessitent également des habiletés cognitives plus générales comme la capacité à intégrer des informations venant de plusieurs sources, la capacité à adopter le point de vue d'autrui.

Comme nous l'avons vu précédemment, les enfants dysphasiques disposent d'outils linguistiques peu opérationnels en production et en compréhension ce qui va avoir un impact sur leur capacité à communiquer. La pragmatique n'est souvent décrite que sur le versant expressif alors que le versant réceptif est tout aussi important : « *l'enfant n'est pas efficace quand il parle parce que, souvent, il ne l'est pas pour comprendre* » selon Marc Monfort (2013).

Les principales composantes des habiletés pragmatiques ont été décrites par Monfort lors d'une conférence en 2013 à Paris et sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Description des composantes des habiletés pragmatiques selon les deux versants (expressifs et réceptifs)

Versant expressif	Versant réceptif
-Initiative et amplitude fonctionnelles,	-Attention à l'autre, intérêt, empathie
-Expressions non verbales (regard, expressions faciales, gestes),	-Capacité de comprendre l'implicite (théorie de l'esprit : intention, contexte etc.),
-Pertinence de l'information,	-Compréhension de la communication non verbale,
-Adéquation au contexte, à l'interlocuteur,	-Partie de la compréhension linguistique : difficultés dans les questions qui, que, où (termes abstraits) et termes mentalistes (savoir, croire, penser),
-Respect des règles conversationnelles,	-Inférences et connotations.
-Adéquation aux normes sociales.	

Les difficultés pragmatiques sont toujours réciproques selon l'auteur, « *l'efficacité de la communication ne dépend donc pas seulement de la performance de l'enfant mais aussi de la capacité de son interlocuteur à s'adapter et interpréter correctement la phrase de l'enfant* ».

Les difficultés pragmatiques peuvent être de deux sortes :

- primaires : attribuées à des déficits au niveau de la théorie de l'esprit, de l'automatisation des inférences, des habiletés sociales, à une altération de l'empathie ou des émotions. Ces difficultés pragmatiques primaires demandent une démarche d'intervention spécifique qui doit aborder les habiletés sociales et linguistiques.
- secondaires à une limitation du lexique, de la syntaxe, des difficultés sémantiques, ou autres limitations du langage et de la parole. Ces difficultés pragmatiques secondaires diminuent spontanément avec l'amélioration du code, selon Monfort, mais si les troubles sont graves et durables, elles peuvent être améliorées au travers de situations fonctionnelles.

Par rapport aux autres aspects du langage, les troubles pragmatiques sont difficiles à comprendre pour l'entourage et les normes sont beaucoup plus diffuses et imprécises (frontières imprécises entre normalité et pathologie).

Selon Monfort et Juárez Sánchez (2001), les enfants porteurs d'une dysphasie pourraient avoir des difficultés pragmatiques secondaires, tant sur le versant réceptif qu'expressif.

1. **La régie de l'échange**

La régie de l'échange est l'aptitude à respecter les principes de l'échange (tour de parole, respect du sujet, respect des conventions sociales, etc.).

Pour les enfants présentant un trouble du langage, la régie de l'échange est perturbée dans son ensemble, néanmoins on note plus particulièrement une déviance dans le respect du tour de parole, un manque de respect des règles conversationnelles, des difficultés à initier l'échange et à le maintenir, une faible variété dans les différents thèmes de conversation (sujets restreints et répétitifs) ainsi qu'une rareté des stratégies de réparation lorsque surviennent des bris de communication (Monfort et al., 2005).

Les enfants dysphasiques ont des difficultés voire une incapacité à s'adapter à leur interlocuteur, au contexte de communication et aux normes sociales. Cela peut se traduire notamment par l'emploi d'un mauvais registre de langue ou par l'utilisation d'un registre pédant ou maniéré.

Pour ce qui est du discours, il existe de vrais troubles de l'organisation de l'information chez ces enfants, avec une difficulté à distinguer de la pertinence ou non d'une information, pouvant se traduire par un « coq à l'âne » dans les échanges conversationnels. Par ailleurs, on remarque aussi un manque d'automatisation des inférences et de jugement de valeur, notamment concernant l'implicite, l'intention, le contexte, etc.

2. Le langage élaboré

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

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

Ainsi, on imagine aisément que la compréhension d'une expression ironique ou métaphorique peut s'avérer compliquée pour les enfants dysphasiques bien que les recherches sur le sujet ne soient pas abondantes.

C'est pourquoi nous avons proposé une évaluation de la compréhension de l'ironie et de la métaphore chez des enfants dysphasiques.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Les difficultés de compréhension de la métaphore et de l'ironie au sein du spectre du trouble spécifique du langage oral de type dysphasie ont été peu décrites dans la littérature. Il en est de même pour l'acquisition de la théorie de l'esprit dans ce type de pathologie.

L'étude que nous proposons a donc pour objectif d'évaluer les compétences en théorie de l'esprit ainsi que les compétences pragmatiques du langage, et plus particulièrement, la compréhension de la métaphore et de l'ironie, auprès d'enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral de type dysphasie.

Cette recherche tente de préciser, d'un point de vue développemental, les difficultés pragmatiques observées chez les enfants souffrant d'une dysphasie, et plus spécifiquement, concernant la compréhension de la métaphore et de l'ironie.

II. Variables étudiées

1. Variables dépendantes

Pour le test de fausses croyances, la variable dépendante est le pourcentage de réussite obtenu à la question portant sur le deuxième niveau de théorie de l'esprit (cf. partie matériel).

Pour le questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques, les variables dépendantes correspondent au pourcentage de réponses obtenu par les enfants pour chaque type de réponses possibles (bonne réponse, mauvaise réponse littérale, mauvaise réponse non littérale, je ne sais pas)

2. Variables indépendantes

Les variables indépendantes sont :

- Les deux groupes d'enfants : groupe d'enfants contrôle (C) par rapport au groupe expérimental d'enfants présentant une dysphasie (Dys).
- Les deux tranches d'âge : une première tranche correspondant aux enfants âgés de 8;3 ans à 11;1 ans et une deuxième tranche correspondant aux enfants âgés de 11;2 ans à 14;5 ans dans chacun des groupes contrôle et expérimental, appelées respectivement Tranche 1-C, Tranche 1-Dys, Tranche 2-C, Tranche 2-Dys.

3. Variables contrôlées

Dans notre étude, le sexe, la durée de prise en charge orthophonique, et la présence de troubles associés (chez les enfants dysphasiques) constituent les variables contrôlées.

III. Hypothèses

1. Hypothèse générale

Nous nous attendons à observer un accès à la compréhension de la théorie de l'esprit chez les enfants porteurs d'une dysphasie similaire à celui des enfants tout-venants.

Nous nous attendons à observer une altération dans le développement de la compréhension de la métaphore et de l'ironie chez les enfants porteurs d'une dysphasie développementale de type expressive par rapport à la population contrôle d'enfants tout-venants.

2. Hypothèses opérationnelles

Lors du test de fausses croyances évaluant les deux niveaux de théorie de l'esprit, nous attendons que le pourcentage de réponses correctes des enfants porteurs d'une dysphasie ne soit pas significativement différent de celui des enfants tout-venants.

Lors du questionnaire de scénarios métaphoriques et ironiques, nous attendons que le pourcentage de réponses correctes des enfants souffrant d'une dysphasie soit plus faible que celui des enfants de la population contrôle. Nous attendons également, parmi le pourcentage total d'erreurs, que le pourcentage de mauvaises réponses littérales obtenu par les enfants porteurs d'une dysphasie soit plus élevé que le pourcentage de mauvaises réponses littérales obtenu par les enfants du groupe contrôle.

Au sein de la population d'enfants porteurs d'une dysphasie, lors du questionnaire de compréhension de la métaphore et de l'ironie, nous attendons que le pourcentage de bonnes réponses obtenu par les enfants de la seconde tranche d'âge soit plus élevé que le pourcentage de bonnes réponses obtenu par les enfants de la première tranche d'âge.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Méthode expérimentale

Notre étude cherche à savoir, dans un premier temps, si les sujets souffrant d'une dysphasie présentent des compétences pragmatiques, et plus précisément un accès à la compréhension de la théorie de l'esprit, de la métaphore et de l'ironie, différentes des compétences pragmatiques observées auprès d'une population contrôle.

Nous avons décidé de séparer notre population contrôle et expérimentale d'enfants porteurs d'une dysphasie en deux tranches d'âge différentes qui correspondent aux niveaux scolaires des cycles primaire et collège chez la population contrôle. En effet, puisque nous testons des éléments pragmatiques se reportant à des repères d'âge de développement et non à des repères d'âge scolaire et, puisque les conditions de passation ont été différentes entre ces deux sous-groupes au sein de la population contrôle, nos tranches d'âge ont donc été sélectionnées en fonction de l'âge réel des enfants dysphasiques. Nous avons exclu de l'étude le critère d'appariement en âge linguistique du fait que les sujets de la population contrôle n'aient pas été évalués en langage oral. Les sujets de la population contrôle et de la population expérimentale ont donc été répartis ainsi :

- Tranche d'âge 1-C : les enfants contrôles âgés de 8 ans 3 mois à 11 ans 1 mois.
- Tranche d'âge 1-Dys : les enfants porteurs d'une dysphasie âgés de 8 ans 3 mois à 11 ans 1 mois.
- Tranche d'âge 2-C : les enfants contrôles âgés de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois.
- Tranche d'âge 2-Dys : les enfants porteurs d'une dysphasie âgés de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois.

Notre protocole se compose de trois tests différents :

- un test de désignation d'images,
- un test de fausses croyances
- un test de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques présenté sous forme de questionnaire.

II. Population

1. Groupe contrôle

Dans notre analyse statistique, nous reprenons le groupe d'enfants contrôles testés à partir du même protocole issu d'un mémoire de Master de neuropsychologie (Vernet, 2008).

Le groupe contrôle est constitué de 122 enfants âgés de 8;3 ans à 14;3 ans (âge moyen : 10;9 ans \pm 1;7) et scolarisés du CE2 à la 4^{ème}. Nous avons exclu de la population contrôle initiale tous les enfants scolarisés au CE1. En effet, le plus jeune sujet de notre population expérimentale a 8 ans et 3 mois et les enfants contrôles de CE1 étant plus

jeunes, nous ne pouvions pas comparer nos deux populations. Nous avons donc retiré les 20 premiers enfants de la population contrôle initiale âgés de 7 ans 1 mois à 8 ans 2 mois.

Les enfants contrôles n'avaient jamais redoublé et ne présentaient ni trouble des apprentissages ni trouble du comportement. Ils étaient tous issus de parents possédant au minimum le baccalauréat et n'appartenaient pas à un milieu socio-éducatif défavorisé. Les enfants ont été recrutés dans des centres scolaires lyonnais.

Tous ces enfants étaient volontaires et leurs parents avaient signé un formulaire de consentement avant la réalisation de l'étude en 2008.

1.1. Tranche d'âge 1-C

Dans cette première tranche d'âge allant de 8 ans 3 mois à 11 ans 1 mois inclus, on comptabilise 75 enfants contrôles. La répartition des enfants selon les niveaux scolaires est la suivante : 21 enfants scolarisés au CE2, 27 enfants au CM1 et 27 enfants au CM2.

1.2. Tranche d'âge 2-C

Dans cette deuxième tranche d'âge allant de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois, on comptabilise 47 enfants. La répartition des enfants selon les niveaux scolaires est la suivante : 17 enfants scolarisés en 6ème, 16 enfants en 5ème et 14 enfants en 4ème.

Les caractéristiques en termes d'âge et de genre de cette population contrôle sont reprises dans le tableau n°3.

Tableau 3 : Caractéristiques en termes d'âge et de genre de la population contrôle selon les deux tranches d'âge

	<i>Age moyen ± écart type (années)</i>	<i>Sexe M/F (nombre d'enfants)</i>
Tranche 1-C	9;7 ± 1,2	41/34
Tranche 2-C	12;7 ± 1,7	26/21

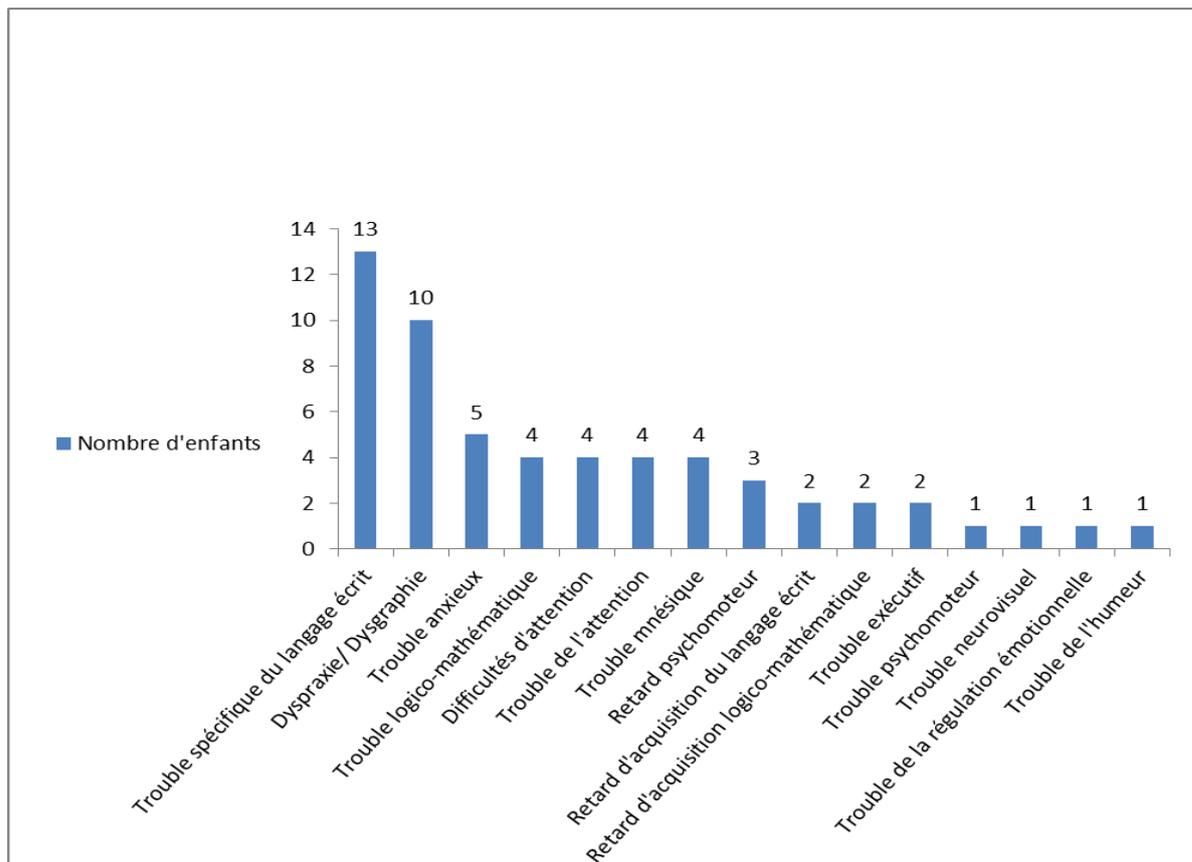
2. Groupe expérimental

Notre population expérimentale est composée de 21 enfants dysphasiques âgés de 8;3 ans à 14;5 ans (âge moyen : 11 ans 1 mois ± 1,9), diagnostiqués comme porteurs d'un trouble spécifique du langage oral (TSLO) de type dysphasie expressive, à l'issue d'un bilan pluridisciplinaire rigoureux. Néanmoins, pour certains sujets qui se sont prêtés à la passation, nous n'avons pas pu recueillir les résultats aux tests psychométriques, notamment ceux réalisés en milieu scolaire ou institutionnel distant.

Nous avons exclu de notre protocole les enfants présentant une dysphasie de type réceptif ou mixte. En effet, notre étude s'intéressant à la compréhension du langage élaboré, et plus particulièrement à la compréhension plus fine de la métaphore et de l'ironie, une altération de la compréhension (lexicale et/ou morphosyntaxique) aurait pu constituer un biais dans l'exploitation de nos résultats. Un sujet testé aurait pu avoir des mauvaises

réponses non pas parce qu'il ne comprenait pas la métaphore ou l'ironie mais parce que sa compréhension linguistique n'était pas suffisante.

De plus, étant donné la fréquence des comorbidités liées à la dysphasie, nous n'avons pas exclu les troubles associés dans notre recrutement afin que notre population expérimentale soit la plus représentative possible de la réalité. En effet, les sujets de notre étude présentent une dysphasie associée à 2,7 ($\pm 2,1$) autres troubles en moyenne. La répartition se retrouve dans le graphique n°1.



Graphique 1: Répartition du nombre d'enfants dysphasiques par troubles associés

Comme pour la population contrôle, nous avons séparé la population expérimentale en deux tranches d'âge: une tranche d'âge 1-Dys et une tranche d'âge 2-Dys (voir tableau n°3 pour l'analyse descriptive de la population expérimentale).

2.1. Tranche d'âge 1-Dys

Dans la population expérimentale, la tranche d'âge 1-Dys comprend 11 enfants âgés de 8 ans 3 mois à 11 ans 1 mois, l'âge moyen est de 9 ans 7 mois ($\pm 1,1$). Au sein de cette tranche d'âge, 45,5% des sujets ont déjà redoublé une classe et 27,3% sont en classe spécialisée ce qui représente au total 3 enfants scolarisés en CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire). Il y a 6 garçons et 5 filles dans cet échantillon.

Tous ces enfants sont suivis par une équipe pluridisciplinaire, ils bénéficient notamment d'une rééducation en orthophonie dont la durée varie de 3 à 7 ans (durée moyenne de 5 ans 3 mois $\pm 2,8$).

Parmi ces enfants, nous avons pu récupérer les résultats obtenus à l'échelle d'intelligence de Wechsler (WISC-IV) pour seulement 8 enfants. A titre indicatif, ces 8 enfants obtiennent donc en moyenne 94 (± 11) à l'Indice de Compréhension Verbale (ICV) ; 96 (± 12) à l'Indice de Raisonnement Perceptif (IRP) ; 82 (± 10) à l'Indice de Mémoire de Travail (IMT) ; 88 (± 18) à l'Indice de Vitesse de Traitement (IVT). Les enfants porteurs d'une dysphasie ont un ICV souvent altéré, la norme pour ces indices se situant entre 70 et 130 (Grégoire, 2006).

2.2. Tranche d'âge 2-Dys

Dans la population expérimentale, la tranche d'âge 2-Dys compte 10 enfants âgés de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois, l'âge moyen est de 12 ans 7 mois ($\pm 1,1$). Au sein de cette tranche d'âge, 80% des enfants ont déjà redoublé une classe et sont en classes spécialisées : soit 1 enfant scolarisé en CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire), 6 en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et 1 en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Parmi cet échantillon, il y a 8 garçons et 2 filles.

Tous ces enfants sont suivis par une équipe pluridisciplinaire. La durée moyenne de prise en charge orthophonique est de 7 ans 8 mois ($\pm 1,4$), ces 10 enfants ont une durée de prise en charge entre 7 ans et 9 ans.

Parmi ces enfants, nous avons pu récupérer les résultats obtenus à l'échelle d'intelligence de Wechsler (WISC-IV) pour seulement six d'entre eux. Pour les mêmes raisons que précédemment, nous présentons les moyennes obtenues aux différents indices par les six enfants de cette tranche d'âge à titre indicatif : 73 (± 24) à l'ICV ; 89 (± 20) à l'IRP ; 70 (± 6) à l'IMT ; 74 (± 14) à l'IVT.

Tableau 4 : Caractéristiques en termes de genre, de scolarité et de prise en charge orthophonique de la population expérimentale selon les deux tranches d'âge

	<i>Sexe M/F (nombre d'enfants)</i>	<i>Classe spécialisée (%)</i>	<i>Redoublement (%)</i>	<i>Durée moyenne de prise en charge orthophonique (années)</i>
Tranche 1-Dys	6/5	72,7	45,5	5;3 \pm 2;8
Tranche 2-Dys	8/2	80	80	7;8 \pm 1;4

III. Matériel

1. Test préalable de désignation d'images

Nous avons choisi de créer un pré-test de désignation d'images afin de nous assurer que les termes utilisés dans l'ensemble du protocole étaient présents dans le lexique passif de l'enfant (cf. annexe V). En effet, nous ne voulions pas qu'il y ait de biais expérimental : l'interprétation du test ne devant pas être faussée par une mauvaise compréhension des termes du protocole. Ce pré-test consiste à demander à l'enfant de montrer l'image correspondant au mot énoncé par l'expérimentateur.

Les 29 items présentés correspondent au lexique utilisé dans notre protocole dont 14 sont utilisés dans le test de fausses croyances et 15 dans le questionnaire de compréhension de scénarios ironiques et métaphoriques.

Une planche est composée de quatre images dont deux correspondent aux items proposés et deux autres n'ont pas de lien avec les termes du protocole. Les images qui ne correspondaient pas au lexique employé dans notre passation ont été sélectionnées de façon à ce qu'il n'y ait pas de distracteur visuel, phonologique ou sémantique.

2. Test de fausses croyances

Afin de s'assurer que les enfants dissocient bien leurs propres croyances de celles des autres, nous avons utilisé un test de fausses croyances s'inspirant du test de Sally-Anne (Baron-Cohen et al., 1985). Ce test met en scène une situation dans laquelle un personnage entretient une croyance différente de celle des sujets testés. Il est composé de cinq histoires illustrées avec des images réalisées par Anne Reboul en 2008 à l'aide de figurines Playmobil®.

Chaque histoire fait intervenir deux personnages dans une pièce de la maison Playmobil®. Une histoire est composée de cinq images en couleurs représentant chacune une scène. L'un des personnages range un objet dans un lieu précis en présence de l'autre personnage. Puis celui qui a rangé l'objet sort de la pièce. En l'absence de ce dernier, le second personnage déplace l'objet pour le ranger dans un autre endroit. Le premier personnage revient ensuite dans la pièce. (cf. Annexe VI pour la présentation d'une histoire).

Une fois l'histoire racontée, l'enfant doit d'abord répondre à une question de compréhension de l'histoire : « Où se trouve l'objet maintenant ? ». De cette manière, nous nous assurons qu'il a bien suivi et qu'il a compris tous les éléments de l'histoire. Ainsi nous pouvons évaluer qualitativement le niveau de compréhension orale syntaxique de l'enfant (principe de référence lorsque l'on utilise les pronoms personnels, compréhension des marqueurs temporels qui situent l'enchaînement, phrases simples de type Sujet-Verbe-Complément). Une réponse positive à cette question permet de continuer le test.

Ensuite, une question de théorie de l'esprit de premier niveau est posée : « Où le premier personnage va-t-il aller chercher l'objet en premier ? ». La réponse correcte à cette question correspond au premier endroit où l'objet a été placé par le premier personnage, c'est-à-dire là où l'objet a été laissé lorsque ce personnage a quitté la pièce. Cette question permet d'évaluer la capacité de l'enfant à se représenter la fausse croyance du premier personnage. Une réponse correcte à cette question permet d'établir que l'enfant a acquis un premier niveau de théorie de l'esprit et est capable de représenter la croyance d'autrui comme lui étant propre et comme étant différente de celle qu'il a lui-même. L'enfant peut donc avoir une représentation mentale du type : « Le premier personnage croit que l'objet se trouve dans l'endroit où il l'a laissé ».

Enfin, une question de théorie de l'esprit de second niveau lui est posée : « Pourquoi le deuxième personnage a-t-il déplacé l'objet dans un autre endroit ? ». Une réponse correcte à la troisième question permet d'établir que l'enfant a acquis un deuxième niveau de théorie de l'esprit et peut entretenir des représentations du type : « Le deuxième personnage veut que le premier personnage croie que l'objet se trouve dans le premier endroit parce que le deuxième personnage a une intention vis-à-vis du premier personnage ».

Réussir ce test de fausse croyance suppose que l'enfant va accéder à l'état mental du premier personnage (sa croyance sur la localisation de l'objet) pour prédire son comportement. Dans la troisième question, on lui demande d'expliquer le comportement du deuxième personnage en inférant ses états mentaux (croyance et intention).

3. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques

Ce test est composé de cinq histoires écrites courtes (une à deux lignes) se terminant chacune par deux questions de compréhension : une question portant sur la compréhension d'une situation métaphorique et une question portant sur la compréhension d'une situation ironique (l'ensemble du questionnaire est présenté en Annexe VII). Dans un même contexte, il y a donc une phrase test métaphorique et une phrase test ironique.

Ce questionnaire est inspiré de celui proposé par Adachi et al. (2004) mais adapté à la langue et à la culture française par M. Vernet dans le cadre de son mémoire de Master en neuropsychologie (en 2008).

Les histoires renvoient à des scènes de la vie quotidienne des enfants et font appel à des expressions métaphoriques et ironiques courantes.

Les réponses sont de quatre types, deux sont communes au scénario métaphorique et au scénario ironique (la bonne réponse et la réponse « je ne sais pas ») et deux sont différentes selon le scénario.

Pour le scénario métaphorique, les réponses possibles sont les suivantes :

- bonne réponse traduisant la compréhension de la métaphore,
- mauvaise réponse littérale correspondant à une interprétation littérale de la phrase sans compréhension de la métaphore,
- mauvaise réponse non littérale,
- « Je ne sais pas ».

Pour le scénario ironique, les réponses possibles sont les suivantes :

- bonne réponse traduisant la compréhension de l'ironie,
- mauvaise réponse littérale correspondant à une interprétation littérale de la phrase sans compréhension de l'ironie,
- mauvaise réponse non littérale,
- « Je ne sais pas ».

IV. Procédure

Nos expérimentations ont été réalisées auprès de patients pris en charge au sein de réseaux de santé et de cabinets libéraux d'orthophonistes en région Rhône-Alpes. Chaque participant était volontaire et leurs parents avaient signé un formulaire de consentement avant la réalisation de l'étude.

1. Test préalable de désignation d'images

Le test de désignation d'images a été proposé en première intention dans le protocole de passation uniquement pour la population d'enfants dysphasiques.

Il s'est effectué de manière individuelle, l'expérimentateur a demandé à l'enfant de lui montrer l'image correspondant au terme énoncé oralement. Si l'enfant ne connaissait pas un terme, il le lui était expliqué à la fin de la passation de ce test. Le but n'étant pas d'évaluer le lexique de l'enfant mais bien de s'assurer qu'il connaisse les termes verbaux utilisés dans les deux épreuves suivantes. La passation de ce test n'a pas excédé 5 minutes.

Pour notre cotation, nous avons attribué un point par réponse correcte, ce qui nous donnait un total sur 29 points. Sur les 21 enfants porteurs d'une dysphasie, 17 ont obtenu 29/29, 3 ont obtenu 28/29 et 1 a obtenu 27/29. Ce test n'étant qu'à visée qualitative, nous n'avons pas tenu compte de ces scores dans notre analyse statistique. Comme presque tous les enfants ont réussi ce test – seulement 3 n'ont pas compris soit le mot « louche », soit le mot « porcherie » et un seul n'avait pas compris ces deux termes – nous les leur avons donc simplement expliqués. Nous avons observé que le concept était connu chez ces quatre enfants et que seul le terme verbal manquait. En définitive, il n'y a pas eu de surcharge cognitive au début de ce protocole liée à l'acquisition d'un nouveau vocabulaire.

2. Test de fausses croyances

Pour les enfants contrôles scolarisés du CE2 au CM2, l'expérimentateur racontait les cinq histoires et posait ensuite la question de compréhension et les deux questions de théorie de l'esprit. En revanche, pour les enfants contrôles scolarisés de la 6ème à la 4ème, l'expérimentateur racontait seulement deux histoires pour des questions pratiques et d'organisation. La passation était individuelle et se déroulait à la suite du questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques dans une pièce calme et durait environ une dizaine de minutes.

Pour les enfants dysphasiques, la passation du test de fausses croyances s'est déroulée également de manière individuelle à la suite du questionnaire préalable de désignation d'images.

Pour les deux populations, l'expérimentateur racontait les cinq histoires et posait ensuite la question de compréhension et les deux questions de théorie de l'esprit.

L'histoire est racontée oralement à l'enfant qui a les images sous les yeux. Pour le groupe expérimental, les réponses de l'enfant ont été enregistrées et retranscrites ultérieurement. Les capacités de production des enfants porteurs d'une dysphasie étant souvent limitées, il a fallu s'assurer de bien comprendre le sens donné à sa réponse de façon à coter le plus précisément possible.

Les réponses possibles à la question de compréhension déterminaient la suite de ce test. Si l'enfant n'avait pas compris l'histoire, l'expérimentateur pouvait raconter une nouvelle fois l'histoire. Les enfants capables de dire où se trouvait l'objet à la fin de l'histoire, témoignaient d'une bonne compréhension de l'histoire racontée et pouvaient donc poursuivre ce test.

La question de premier niveau de théorie de l'esprit est alors posée, pour savoir si l'enfant arrive à transposer son point de vue et se mettre « dans la peau » du personnage absent lors du déplacement de l'objet. L'enfant peut donc avoir une représentation du type : « Le premier personnage croit que l'objet se trouve dans l'endroit où il l'a laissé ». Pour la même raison que précédemment (expression orale limitée), la désignation et la dénomination simple de l'endroit ont suffi à accorder une bonne réponse. Si la réponse donnée n'était pas celle attendue, la réponse était considérée comme incorrecte mais l'expérimentateur posait tout de même la question de théorie de l'esprit évaluant le deuxième niveau.

Pour cette dernière, la réponse considérée comme correcte devait expliquer le comportement du personnage qui a déplacé l'objet en lui attribuant par inférence des états mentaux tels que des croyances ou des intentions vis-à-vis de l'autre personnage. En plus du lien de causalité attendu, la réponse devait rendre compte d'une relation de l'un par rapport à l'autre. Par exemple, pour la scène n°3 (cf. annexe VI), une réponse correcte pouvait être de type « parce que le petit garçon ne veut pas jouer à la poupée avec la fille » ou encore « parce que le petit garçon veut lui faire une blague ». En revanche, des justifications du type « parce que le garçon veut emmener la poupée en voyage » ou encore « parce que le petit garçon veut la ranger à une autre place », n'étaient pas considérées comme correctes car l'intention du personnage vis-à-vis du second personnage n'est pas exprimée ce qui correspond à une réponse de premier niveau de

théorie de l'esprit). L'enfant se met à la place du personnage mais n'accorde pas d'intention significative par rapport à un deuxième personnage.

Pour ce test, nous nous sommes intéressées au pourcentage de bonnes réponses du premier et du deuxième niveau de théorie de l'esprit chez la population contrôle et la population expérimentale.

3. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques

3.1. Groupe contrôle

Les passations du questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques se sont déroulées de manière collective dans chaque classe pour le groupe d'enfants contrôles (en 2008). Selon le protocole de passation d'Adachi et al. (2004), les enfants devaient lire en silence les histoires et devaient cocher parmi les 4 réponses possibles celle qui leur semblait la plus correcte. Cette épreuve durait une dizaine de minutes environ.

3.2. Groupe expérimental

Pour la population expérimentale, la passation de ce questionnaire s'est effectuée de manière individuelle. Etant donné la présence des troubles associés (notamment les troubles du langage écrit), l'expérimentateur a lu les histoires et les différentes réponses à l'enfant, sans utiliser d'intonation ; cette information suprasegmentale n'étant pas apportée dans les modalités de passation de la population contrôle (lecture silencieuse). Puis, l'enfant devait dire quelle réponse lui semblait correcte. Les questionnaires ont tout de même été présentés devant l'enfant de manière à lui laisser l'occasion d'avoir une lecture (ou une relecture) silencieuse, facilitée par le déchiffrement préalable de l'expérimentateur. Chaque scénario a été lu deux fois : une fois avant la première question puis une seconde fois avant la deuxième question.

Ce protocole de passation est similaire à celui utilisé en pratique clinique lorsque les patients présentent des difficultés de langage écrit.

Pour la cotation, nous avons comptabilisé le nombre de cases cochées (ou désignées) de manière à obtenir un pourcentage pour chaque type de réponses possibles, ce qui correspond aux différentes variables dépendantes de cette épreuve. Les différentes réponses possibles permettent de mieux appréhender comment se développe l'acquisition de la compréhension de la métaphore et de l'ironie pour chaque enfant et selon les différentes tranches d'âge. De plus, à l'aide du taux d'erreurs total, nous avons comptabilisé la proportion de chaque type d'erreurs de manière à avoir une meilleure appréciation des erreurs commises et ainsi voir s'il existe des similitudes ou des disparités entre les deux populations. Précisons ici que le système de cotation et le calcul des pourcentages sont identiques à ceux utilisés pour la population contrôle.

3.3. Proposition d'une analyse complémentaire pour le questionnaire de scénarios métaphoriques et ironiques

Les variables dépendantes de notre étude permettent de savoir quel est le pourcentage moyen de bonnes réponses que peuvent fournir les enfants des deux populations face à des épreuves testant la compréhension d'éléments pragmatiques. Elles permettent également de spécifier le type d'erreurs majoritairement fourni par ces enfants. Or, un pourcentage moyen varie de 0% à 100% et comprend donc à la fois les résultats d'un enfant qui a obtenu 100% de bonnes réponses et les résultats d'un autre enfant qui en a obtenu 0%.

C'est pourquoi, afin d'envisager nos résultats sous un angle davantage développemental, nous avons réfléchi à une solution qui pourrait nous permettre de savoir où se situent les enfants dans leur développement de la compréhension de la métaphore et de l'ironie. Pour cela, nous avons défini trois degrés d'acquisition (acquis (A), non acquis (NA) ou en cours d'acquisition (ECA)) en ne considérant que le pourcentage de bonnes réponses fournies par les enfants. Ces degrés sont basés sur un raisonnement empirique selon lequel nous avons considéré qu'un enfant qui donnait 100% de bonnes réponses maîtrisait complètement ses réponses et avait donc acquis les compétences testées (« processus automatisé »). Dans la même perspective de raisonnement, le fait d'avoir une chance sur deux d'obtenir la bonne réponse est principalement lié au hasard et ne nous renseigne pas de façon précise sur le développement des compétences ; c'est pourquoi nous avons considéré qu'un enfant, ayant obtenu en-deçà de 50 % de bonnes réponses, n'avait pas acquis la compréhension de la métaphore et de l'ironie. Par déduction, nous avons considéré qu'un enfant ayant obtenu entre 50% et 99% de bonnes réponses était en cours d'acquisition pour la compréhension des compétences testées.

De cette manière, nous avons pu obtenir une répartition des enfants selon ces trois degrés d'acquisition et ainsi, faire une comparaison du développement des compétences pragmatiques entre les enfants porteurs d'une dysphasie et les enfants tout-venants.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Introduction

L'ensemble de ces analyses statistiques a été effectué à l'aide du logiciel R version 3.0.1, un logiciel libre de traitement de données et d'analyses statistiques. Le seuil de significativité a été fixé à $p < .05$.

La distribution de l'ensemble des variables n'étant pas normale, nous ne pouvions pas utiliser de tests paramétriques de type Anova car nos variables sont catégorielles et non continues. Nous avons donc utilisé des tests non paramétriques afin de comparer les performances des enfants selon les groupes et les deux tranches d'âges pour le test de fausses croyances et pour le questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques.

D'une part, nous avons réalisé le test de Wilcoxon pour les comparaisons de moyennes de pourcentages. D'autre part, nous avons réalisé des comparaisons de proportions avec les tests de Fisher (pour la prise en compte du degré d'acquisition des différentes compétences pragmatiques). Pour mener à bien cette étude, nous avons organisé nos statistiques en deux temps en réalisant des comparaisons intergroupes (entre la population contrôle et la population expérimentale), puis des comparaisons intragroupes (au sein de la population d'enfants souffrant d'une dysphasie).

II. Comparaisons intergroupes

Nous comparons donc dans un premier temps les enfants du groupe contrôle et les enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la tranche d'âge 1 (enfants âgés de 8;3 ans à 11;1 ans) puis dans un deuxième temps, les enfants du groupe contrôle et les enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la tranche d'âge 2 (enfants âgés de 11;2 ans à 14;5 ans).

1. Acquisition de la théorie de l'esprit

1.1. Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon

Les pourcentages de bonnes réponses des deux groupes et dans les deux tranches d'âge pour chaque niveau de théorie de l'esprit sont décrits dans le tableau n°5.

Tableau 5 : Pourcentages de bonnes réponses en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour chaque niveau de théorie de l'esprit

	<i>niveau 1 de théorie de l'esprit (% et écart type)</i>	<i>niveau 2 de théorie de l'esprit (% et écart type)</i>
Tranche d'âge 1-C	100	75,5 ($\pm 26,8$)
Tranche d'âge 1-Dys	100	74,5 ($\pm 31,1$)
Tranche d'âge 2-C	100	67 ($\pm 36,5$)
Tranche d'âge 2-Dys	88($\pm 25,3$)	84 ($\pm 15,7$)

1.1.1. Tranche d'âge 1

Dans cette tranche d'âge, il n'y a pas de différence significative entre les échantillons des groupes contrôle et expérimental pour l'acquisition du niveau 1 de la théorie de l'esprit. Tous les enfants de cette tranche d'âge ont acquis le premier niveau de théorie de l'esprit.

Pour le 2^{ème} niveau de théorie de l'esprit, il n'y a pas de différence significative entre les groupes contrôle et expérimental ($p=1$) : 75,5% ($\pm 26,8$) des enfants de la population contrôle ont acquis le 2^{ème} niveau et 74,5% ($\pm 31,1$) des enfants de l'échantillon de la population expérimentale ont également acquis ce second niveau.

1.1.2. Tranche d'âge 2

Le test de Wilcoxon permet de mettre en évidence une différence significative entre les performances des enfants du groupe contrôle et les performances des enfants du groupe dysphasique dans l'acquisition du premier niveau de théorie de l'esprit ($p= 0,002$). Le premier niveau de théorie de l'esprit n'est acquis que pour 88% des enfants présentant une dysphasie dans la tranche d'âge 2 alors qu'il est acquis pour l'ensemble des enfants du groupe contrôle appartenant à cette tranche d'âge.

Pour l'acquisition du second niveau de théorie de l'esprit, on n'observe pas de différence significative ($p=0,25$) : 84% ($\pm 15,7$) des enfants porteurs d'une dysphasie et 67 % ($\pm 36,5$) des enfants contrôles ont acquis ce deuxième niveau dans cette tranche d'âge.

2. Compréhension de la métaphore

2.1. Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon

Le tableau n°6 décrit les taux de bonnes réponses obtenus pour la compréhension de la métaphore par les deux populations et dans les deux tranches d'âge.

Tableau 6 : Pourcentages de bonnes réponses et écart-types en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour la compréhension des scénarios métaphoriques

	<i>Bonnes réponses</i>
Tranche d'âge 1-C	83,7 ($\pm 21,9$)
Tranche d'âge 1-Dys	70,9 ($\pm 22,5$)
Tranche d'âge 2-C	94,5 ($\pm 10,8$)
Tranche d'âge 2-Dys	78 (± 22)

Le tableau n°7 décrit les proportions de mauvaises réponses littérales, non-littérales et de réponses « je ne sais pas », parmi le taux total de mauvaises réponses pour les scénarios métaphoriques.

Tableau 7: Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total pour les scénarios métaphoriques en fonctions du groupe et de la tranche d'âge

	<i>Taux total de mauvaises réponses (%)</i>	<i>Proportion de mauvaises réponses littérales (%)</i>	<i>Proportion de mauvaises réponses non littérales (%)</i>	<i>Proportion de réponses « je ne sais pas » (%)</i>
Tranche 1-C	16,27	70,48	27,14	2,38
Tranche 1-Dys	29,09	100	0	0
Tranche 2-C	5,532	59,09	31,82	9,09
Tranche 2-Dys	22	91,67	8,33	0

2.1.1. Tranche d'âge 1

Concernant les bonnes réponses, la comparaison des moyennes de pourcentage entre les deux groupes nous permet de voir une différence significative ($p=0,03$). Les enfants porteurs d'une dysphasie font significativement moins de bonnes réponses (70,9%) que les enfants du groupe contrôle (83,7%) pour la compréhension de la métaphore.

En ce qui concerne les mauvaises réponses, le test de Wilcoxon montre une différence significative ($p=0,03$) entre la proportion de mauvaises réponses littérales des enfants porteurs d'une dysphasie et celle des enfants contrôles. Parmi le taux d'erreurs total, les enfants porteurs d'une dysphasie font significativement plus de mauvaises réponses littérales (100%) que les enfants contrôles (70,48%) dans cette tranche d'âge. Il n'y a pas de différence significative entre la part de mauvaises réponses non littérales ($p=0,05$) des enfants contrôles et celle des enfants souffrant d'une dysphasie. Il n'y a également pas de différence significative ($p=0,49$) entre la proportion de réponses « je ne sais pas » des enfants contrôles et celle des enfants porteurs d'une dysphasie.

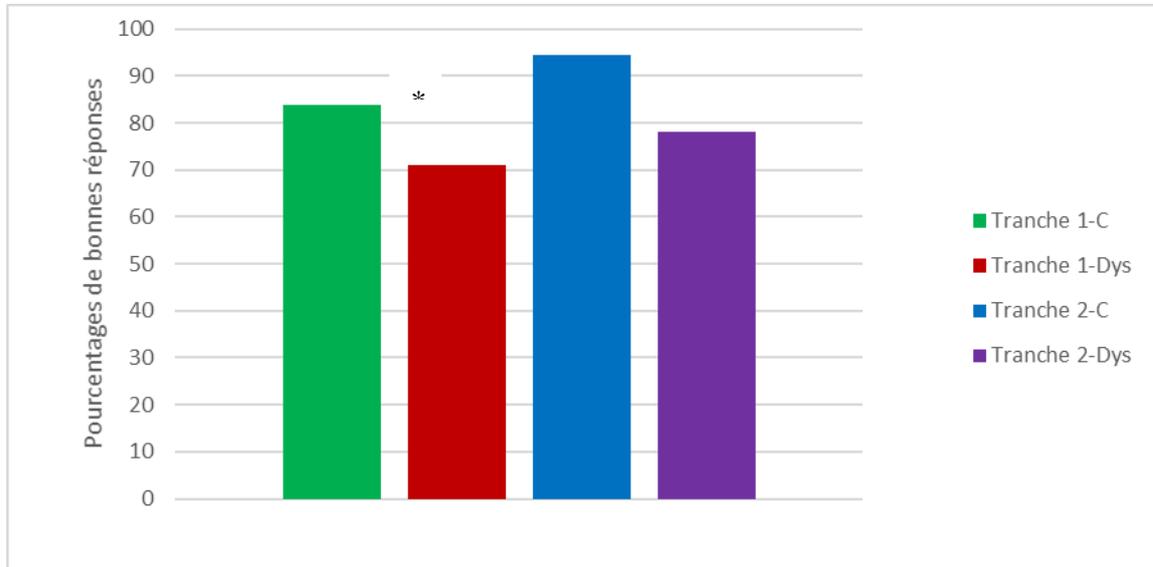
2.1.2. Tranche d'âge 2

Pour cette tranche d'âge, nous pouvons également voir une différence significative entre le pourcentage moyen de bonnes réponses des enfants du groupe contrôle et celui des enfants du groupe expérimental. Les enfants porteurs d'une dysphasie font significativement moins de bonnes réponses (78%) que les enfants contrôles (94,5%) ($p=0,007$) pour la compréhension de la métaphore.

Au niveau du type d'erreurs, parmi le pourcentage total de mauvaises réponses de cette tranche d'âge, il n'y a pas de différence significative ($p=0,19$) entre la part de mauvaises réponses littérales des enfants porteurs d'une dysphasie et la part de mauvaises réponses littérales des enfants contrôles. Il n'y a pas de différence significative entre la part de mauvaises réponses non littérales ($p=0,3$) des enfants contrôles et celle des enfants

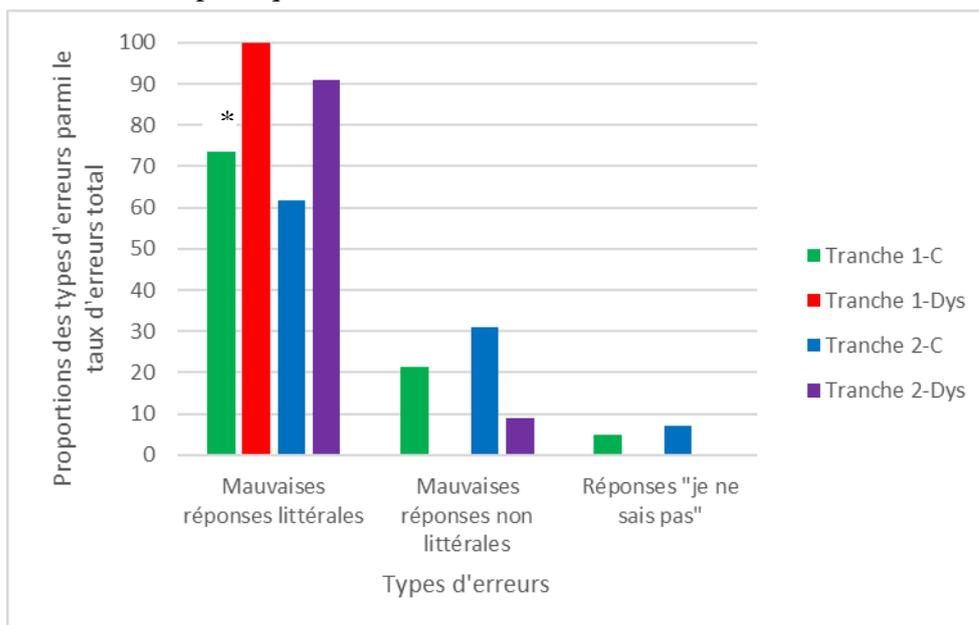
souffrant d'une dysphasie. Il n'y a également pas de différence significative ($p=0,5$) entre la proportion de réponses « je ne sais pas » des enfants contrôles et celle des enfants porteurs d'une dysphasie.

Le graphique n°2 montre les pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des tranches 1 et 2 du groupe contrôle et du groupe expérimental lors de la compréhension des scénarios métaphoriques.



Graphique 2 : Pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des tranches 1 et 2 des deux groupes lors de la compréhension des scénarios métaphoriques (* effet intergroupe significatif à $p<.03$ au test de Wilcoxon)

Le graphique n°3 illustre les proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses pour les deux tranches d'âge des deux populations lors des scénarios métaphoriques



Graphique 3 : Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total dans les deux tranches d'âge chez les deux populations lors de la compréhension des scénarios métaphoriques (* effet intergroupe significatif à $p<.03$ au test de Wilcoxon)

2.2. Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Fisher

Le test de Fisher permet d'affiner les statistiques en précisant le pourcentage d'enfants de chaque groupe qui ont acquis la compréhension de la métaphore, ceux qui ne l'ont pas acquise ou ceux pour qui cette compétence est en cours d'acquisition. Rappelons ici que ces statistiques ont été réalisées dans un second temps, après avoir obtenu les résultats au test de Wilcoxon. Cette répartition est présentée dans le tableau n°8.

Tableau 8 : Répartition des enfants dans chaque degré d'acquisition de la compréhension de la métaphore en fonction du groupe et de la tranche d'âge (en pourcentages)

	<i>Acquis</i>	<i>En cours d'acquisition</i>	<i>Non acquis</i>
Tranche d'âge 1-C	53	37	10
Tranche d'âge 1-Dys	18	73	9
Tranche d'âge 2-C	77	23	0
Tranche d'âge 2-Dys	40	50	10

2.2.1. Tranche d'âge 1

Dans cette tranche d'âge, on n'observe pas de différence significative entre la répartition du pourcentage d'enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental dans les 3 degrés d'acquisition de la métaphore. Cependant, le test de Fisher nous permet de mettre en évidence une tendance ($p=0,05$) : 53% des enfants contrôles ont acquis la métaphore, pour 37% d'entre eux elle est en cours d'acquisition et pour 10% d'entre eux elle n'est pas acquise. Pour les enfants porteurs d'une dysphasie, seuls 18% l'ont acquise, 9% ne l'ont pas acquise et elle est en cours d'acquisition pour 73% d'entre eux.

2.2.2. Tranche d'âge 2

Le test de Fisher fait ressortir une différence significative dans la répartition des enfants des deux groupes de cette tranche d'âge en ce qui concerne la compréhension de la métaphore ($p=0,02$). Parmi les enfants du groupe contrôle, 77% comprennent la métaphore, et elle est en cours d'acquisition pour 23%. Au sein du groupe expérimental, 40% des enfants comprennent la métaphore, 10% ne la comprennent pas et elle est en cours d'acquisition pour 50% d'entre eux.

3. Compréhension de l'ironie

3.1. Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon

Le tableau n°9 décrit les pourcentages de bonnes réponses aux scénarios ironiques selon les groupes et les tranches d'âge

Tableau 9 : Pourcentages de bonnes réponses et écart-types en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour les scénarios ironiques

	<i>Bonnes réponses</i>
Tranche d'âge 1-C	50,4 (±35,7)
Tranche d'âge 1-Dys	34,6 (±37)
Tranche d'âge 2-C	75,3 (±32,6)
Tranche d'âge 2-Dys	66 (±26,7)

Le tableau n°10 décrit les proportions de mauvaises réponses littérales, non-littérales et de réponses « je ne sais pas », parmi le taux total de mauvaises réponses pour les scénarios ironiques

Tableau 10 : Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total pour les scénarios ironiques en fonction du groupe et de la tranche d'âge

	<i>Taux total de mauvaises réponses (%)</i>	<i>Proportion de mauvaises réponses littérales (%)</i>	<i>Proportion de mauvaises réponses non littérales (%)</i>	<i>Proportion de réponses « je ne sais pas » (%)</i>
Tranche 1-C	49,6	88,69	3,7	8,38
Tranche 1-Dys	65,45	96,3	2,9	0
Tranche 2-C	24,68	86,59	3,03	10,38
Tranche 2-Dys	34	75	10,71	14,29

3.1.1. Tranche d'âge 1

Il n'y a pas de différence significative pour les bonnes réponses au questionnaire de scénarios ironiques entre les populations contrôle et expérimentale de cette tranche d'âge ($p=0,18$).

En ce qui concerne les types d'erreurs, parmi le pourcentage total de mauvaises réponses de cette tranche d'âge, il n'y a pas de différence significative ($p=0,35$) entre la part de mauvaises réponses littérales des enfants porteurs d'une dysphasie et celle des enfants contrôles. Il n'y a pas de différence significative entre la part de mauvaises réponses non littérales ($p=0,77$) des enfants contrôles et celle des enfants souffrant d'une dysphasie. Il

n'y a pas non plus de différence significative ($p=0,15$) entre la proportion de réponses « je ne sais pas » des enfants contrôles et celle des enfants porteurs d'une dysphasie.

3.1.2. Tranche d'âge 2

Il n'y a pas de différence significative pour les bonnes réponses au questionnaire de scénarios ironiques entre les populations contrôle et expérimentale ($p=0,25$).

Pour ce qui est du type d'erreurs, parmi le pourcentage total de mauvaises réponses de cette tranche d'âge, il n'y a pas de différence significative ($p=0,52$) entre la part de mauvaises réponses littérales des enfants porteurs d'une dysphasie et celle des enfants contrôles. Il n'y a pas de différence significative entre la part de mauvaises réponses non littérales ($p=0,1$) des enfants contrôles et celle des enfants souffrant d'une dysphasie. Il n'y a pas non plus de différence significative ($p=0,66$) entre la proportion de réponses « je ne sais pas » des enfants contrôles et celle des enfants porteurs d'une dysphasie.

3.2. Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Fisher

La répartition des enfants dans chaque degré d'acquisition de la compréhension de l'ironie pour chaque tranche d'âge et pour les deux populations est décrite dans le tableau n°11.

Tableau 11 : Répartition des enfants dans chaque degré d'acquisition de la compréhension de l'ironie en fonction du groupe et de la tranche d'âge (en pourcentages)

	<i>Acquis</i>	<i>En cours d'acquisition</i>	<i>Non acquis</i>
Tranche d'âge 1-C	19	28	53
Tranche d'âge 1-Dys	18	0	82
Tranche d'âge 2-C	54	23	23
Tranche d'âge 2-Dys	30	50	10

3.2.1. Tranche d'âge 1

Le test de Fisher ne nous permet pas d'observer de différence significative entre la répartition des enfants du groupe contrôle et la répartition des enfants du groupe expérimental dans les trois degrés d'acquisition de la compréhension de l'ironie ($p=0,09$). Pour cette tranche d'âge, 19% des enfants contrôles comprennent l'ironie, 53% ne la comprennent pas et elle est en cours d'acquisition pour 28% d'entre eux. Parmi les enfants présentant une dysphasie dans cette première tranche d'âge, 18% comprennent l'ironie et 82% ne la comprennent pas.

3.2.2. Tranche d'âge 2

Il n'y a pas de différence significative entre la répartition des enfants du groupe contrôle et la répartition des enfants du groupe expérimental au sein des trois degrés d'acquisition de la compréhension de l'ironie ($p=0,19$). Pour cette tranche d'âge, 54% des enfants contrôles comprennent l'ironie, 23% ne comprennent pas l'ironie et elle est en cours d'acquisition pour 23% d'entre eux. Pour les enfants présentant une dysphasie dans cette seconde tranche d'âge, 30% comprennent l'ironie, 10% ne la comprennent pas et elle est en cours d'acquisition pour 50% d'entre eux.

III. Comparaisons intragroupes

L'objectif de ce mémoire est de savoir, d'un point de vue développemental, comment les enfants dysphasiques comprennent l'ironie et la métaphore. Pour cela, nous avons comparé les enfants porteurs d'une dysphasie du sous-groupe « tranche d'âge 1 » avec les enfants porteurs d'une dysphasie du sous-groupe « tranche d'âge 2 » à l'aide d'un test de Wilcoxon.

1. Acquisition de la théorie de l'esprit

Le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre le pourcentage de bonnes réponses des enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la tranche d'âge 1 (100%) et le pourcentage de bonnes réponses des enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la seconde tranche d'âge (88%) pour le premier niveau de théorie de l'esprit ($p=2,49$). Il en est de même pour le second niveau de théorie de l'esprit (respectivement 74,5% et 84%) ($p=0,75$).

2. Compréhension de la métaphore

Les pourcentages de bonnes réponses aux scénarios métaphoriques ne sont pas significativement différents entre les deux tranches d'âge de la population expérimentale ($p=0,53$). En effet, dans la première tranche d'âge on retrouve 70,9% de bonnes réponses contre 78% dans la seconde tranche.

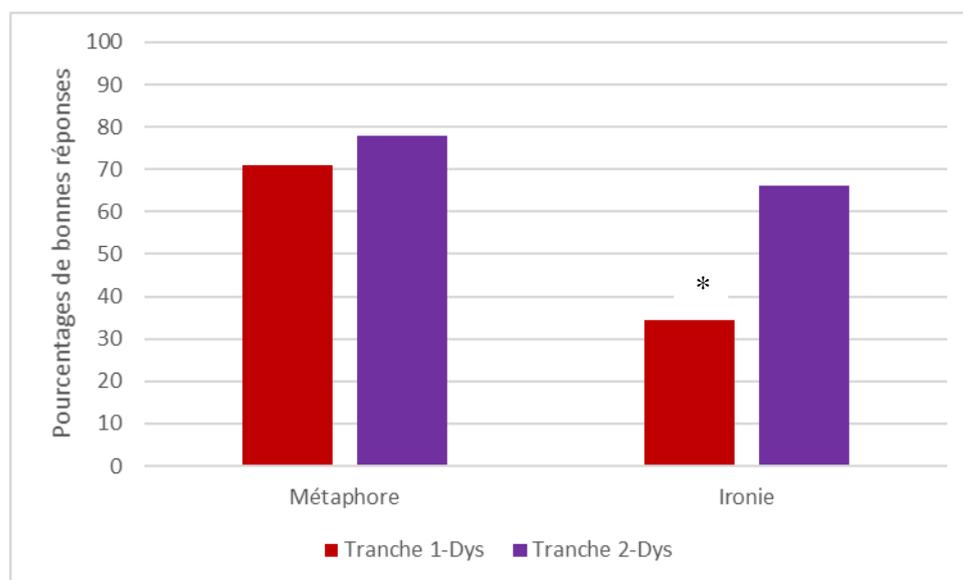
Concernant les types de mauvaises réponses, il n'y a pas de différence significative entre la tranche 1 et 2, chez la population d'enfants porteurs d'une dysphasie, pour les proportions de mauvaises réponses littérales ($p=0,27$), comme pour les proportions de mauvaises réponses non littérales ($p=0,27$).

3. Compréhension de l'ironie

Il y a une différence significative entre le pourcentage de bonnes réponses des deux tranches d'âge pour cette population ($p=0,04$). Les enfants présentant une dysphasie et appartenant à la première tranche d'âge comprennent moins bien l'ironie (34,6%) que les enfants porteurs d'une dysphasie de la deuxième tranche d'âge (66%).

Il n'y a cependant pas de différence significative entre les proportions de mauvaises réponses littérales de chaque tranche d'âge pour ce groupe expérimental ($p=0,16$). Il en est de même entre les proportions de mauvaises réponses non littérales des enfants porteurs d'une dysphasie de la tranche 1 et 2 ($p=0,43$).

Pour une meilleure lisibilité, les pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des deux tranches du groupe d'enfants porteurs d'une dysphasie lors de la compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques, sont regroupés dans le graphique n°4 ci-dessous.



Graphique 4 : Pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des deux tranches d'âge du groupe expérimental lors de la compréhension des scénarios métaphoriques et ironiques (*effet intergroupe significatif à $p<.04$ au test de Wilcoxon)

Ces analyses statistiques nous ont permis de faire émerger un certain nombre de résultats significatifs que nous allons à présent interpréter et mettre en lien avec la théorie.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. Interprétation de nos résultats au regard de nos hypothèses

L'objectif majeur de cette étude est d'évaluer l'acquisition des compétences pragmatiques du langage, et plus particulièrement, la compréhension de la métaphore et de l'ironie, auprès d'enfants souffrant d'une dysphasie de type expressive.

Nous nous attendions à observer un décalage dans l'acquisition de la compréhension de la métaphore et de l'ironie chez les enfants porteurs d'une dysphasie, avec néanmoins un accès à la compréhension de ces compétences pragmatiques qui suivrait la trajectoire développementale des enfants tout-venants.

Par ailleurs, toujours chez cette même population, nous espérons montrer une acquisition de la théorie de l'esprit, de premier et de deuxième niveau, en adéquation avec la norme.

1. Acquisition de la théorie de l'esprit

1.1. Premier niveau

Nos résultats ne montrent pas de différence significative entre les performances des enfants contrôles âgés de 8;3 ans à 11;1 ans et les performances des enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la même tranche d'âge en ce qui concerne l'acquisition du premier niveau de la théorie de l'esprit. En effet, tous les sujets des deux populations compris dans cette tranche d'âge ont acquis ce premier niveau. Nous pouvons constater dès lors que les enfants de la population expérimentale et de la population contrôle de cette tranche d'âge se situent dans la trajectoire développementale car l'aptitude à se représenter les croyances d'autrui est acquise à partir de 4 ans (Coquet Wellman, Cross & Watson, 2001 cités par Wilson, 2006).

En revanche, les résultats obtenus pour les enfants âgés de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois nous interpellent. En effet, au sein de cette tranche d'âge, les enfants souffrant de dysphasie se différencient des enfants contrôles concernant l'accès au premier niveau de théorie de l'esprit. Plus précisément, les résultats dans la répartition des enfants selon le degré d'acquisition indiquent qu'il y a 20% des enfants porteurs d'une dysphasie, soit deux enfants au total, qui n'ont pas acquis le premier niveau de théorie de l'esprit au sein de cette tranche d'âge. Nous pouvons supposer que, pour ces deux enfants, l'environnement, le degré de sévérité de la dysphasie ou l'importance de leurs troubles associés influent sur leurs résultats au test de théorie de l'esprit. Nous pouvons également supposer que malgré une bonne réponse à la question de compréhension, ces deux enfants n'aient pas compris la question : « Où le premier personnage va-t-il aller chercher l'objet en premier ? ». Cela peut être expliqué soit par un déficit de compréhension syntaxique caractéristique chez les enfants porteurs de dysphasie (antéposition de l'élément interrogatif et futur proche compliquant la structure de la phrase) ; soit par un déficit de la mémoire de travail comme le montre Billard (2004). Une analyse plus précise des profils langagier et cognitif de ces deux enfants permettrait de mieux comprendre pourquoi ils ne sont pas dans une trajectoire développementale similaire à celle des autres enfants du

groupe expérimental. Toutefois, la population totale d'enfants dysphasiques n'est pas assez grande pour pouvoir statuer clairement sur un éventuel retard d'acquisition de la théorie de l'esprit de premier ordre chez ces enfants.

D'autre part, les analyses intragroupes au sein de la population expérimentale ne montrent pas de différence dans les résultats au premier niveau de théorie de l'esprit entre les deux tranches d'âge. Ainsi, d'un point de vue développemental, il n'existe pas de différence concernant l'acquisition du premier niveau de théorie de l'esprit chez les enfants porteurs d'une dysphasie après 8 ans 3 mois.

1.2. Second niveau

Nos résultats ne montrent pas de différence significative entre les enfants contrôles et les enfants dysphasiques âgés de 8 ans 3 mois à 14 ans 5 mois en ce qui concerne le pourcentage moyen de bonnes réponses à la question évaluant le deuxième niveau de théorie de l'esprit.

En revanche, lorsque l'on regarde de plus près le taux de bonnes réponses, on note une différence significative de répartition des enfants des deux populations âgés de 11;2 ans à 14;5 ans selon le degré d'acquisition de ce deuxième niveau. On note que ce deuxième niveau est acquis (A), ou non acquis (NA) pour les enfants contrôles, et acquis ou en cours d'acquisition (ECA) pour les enfants de la population expérimentale. Nous ne pensons pas que ces résultats soient interprétables du point de vue de la théorie, mais plutôt qu'ils témoignent des conditions de passations différentes chez les sujets contrôles du collège. En effet, les enfants de la tranche d'âge 2-C n'ont écouté que deux histoires, et n'ont donc pu répondre qu'à 100%, 50% ou 0% de bonnes réponses ce qui correspond strictement aux degrés d'acquisition A, ECA ou NA, sans possibilité d'avoir des moyennes plus homogènes en ayant plus de réponses possibles (ce qui est le cas du groupe expérimental qui a écouté 5 histoires, soit 5 réponses possibles soit 0%, 20%, 40%, 60%, 80% et 100% de bonnes réponses possibles). La répartition des pourcentages de bonnes réponses n'étant pas équivalente chez les deux populations, nous ne pouvons rien conclure quantitativement sur le développement de cette compétence. De plus, les résultats obtenus à partir des degrés d'acquisition sont à interpréter avec précaution car il est important de rappeler qu'il s'agit de seuils fixés par nos soins, s'appuyant sur des critères arbitraires dans le cadre d'une démarche interprétative secondaire.

Toutefois, les taux moyens de bonnes réponses chez les deux populations n'atteignent pas 100%, cela témoigne que les enfants de notre étude n'ont pas tous totalement acquis le second niveau de théorie de l'esprit. Ce deuxième niveau nécessite effectivement des processus de représentations mentales plus coûteux en termes cognitifs et le développement de cette compétence est hautement corrélé avec le développement langagier global (Astington, 2007). On peut donc penser que les enfants mettent plus de temps à acquérir cette aptitude.

En somme, nous pouvons considérer que le premier niveau de théorie de l'esprit est acquis et que le deuxième niveau de cette compétence cognitive est en cours d'acquisition chez les enfants porteurs d'une dysphasie, comme chez les enfants contrôles. Cela conforte alors notre hypothèse selon laquelle l'acquisition de la théorie de l'esprit, de premier et de deuxième niveau, des enfants souffrant d'une dysphasie, suit la trajectoire développementale des enfants tout-venants.

2. Compréhension de la métaphore

Les résultats obtenus aux scénarios métaphoriques montrent que les enfants porteurs d'une dysphasie comprennent moins bien la métaphore, en donnant significativement moins de bonnes réponses, par rapport aux enfants contrôles et ce, dans les deux tranches d'âge. Cela valide donc notre hypothèse de départ selon laquelle nous nous attendions à observer une altération de la compréhension de la métaphore chez les enfants porteurs d'une dysphasie développementale par rapport à la population contrôle d'enfants tout-venants.

Plusieurs raisons peuvent venir expliquer ces résultats.

Rappelons tout d'abord que la métaphore est une figure de style qui consiste à comprendre un terme concret dans un contexte abstrait. Il est donc nécessaire, en premier lieu, de comprendre qu'il y a une mauvaise adéquation entre le terme employé et la situation de communication.

Or, nous savons par définition que les enfants dysphasiques ont du mal à s'adapter au contexte de communication, d'autant plus s'il est présenté de façon verbale exclusivement. L'absence de support non verbal invalide la possibilité de représentation mentale chez les enfants dysphasiques ayant participé à l'étude, d'autant plus s'il s'agit de scénarios non familiers pour eux.

De plus, certaines caractéristiques suprasegmentales telles que les mimiques, gestes, et variations d'intonation, qui accompagnent habituellement ce type de scènes, sont absentes dans la situation expérimentale, ce qui peut rendre encore plus difficile l'accès à une représentation mentale.

La métaphore nécessite également d'identifier le terme concret puis d'en extraire les différentes représentations sémantiques afin d'attribuer le sens voulu par le locuteur. Cette capacité d'abstraction reste difficile chez les enfants porteurs d'une dysphasie car ils ont un retard d'acquisition lexicale impliquant par conséquent, des difficultés d'accès à la polysémie. Par ailleurs, nombre d'entre eux présentent un trouble logico-mathématique associé nous laissant penser à des difficultés de classification qui pourrait être à l'origine des difficultés de catégorisation sémantique. (Maillart et Schelstraete, 2012).

D'autre part, les nombreux troubles associés à la dysphasie peuvent également expliquer ces difficultés de compréhension métaphorique. En effet, les enfants dysphasiques présentent généralement un déficit de la mémoire de travail (Billard, 2004) associé à des difficultés d'attention et de flexibilité mentale (en lien avec des difficultés en logico-mathématiques pour certains), aptitudes largement requises pour la réussite au questionnaire qui leur a été proposé.

En revanche, parmi le taux d'erreurs global, nous nous attendions à ce que les enfants porteurs d'une dysphasie fournissent plus de mauvaises réponses littérales que les enfants contrôles mais cette hypothèse n'est validée que pour les enfants âgés de 8 ans 3 mois à 11 ans 1 mois.

Plusieurs facteurs peuvent venir expliquer ce résultat.

Une mauvaise réponse littérale correspond à une association sémantique directe entre le mot employé et l'énoncé. Autrement dit, les enfants n'identifient pas l'intention non-

littérale de l'énoncé, première étape nécessaire à la compréhension de la métaphore (Winner, 1997).

Or, nous venons de montrer que les enfants porteurs d'une dysphasie sont en décalage par rapport aux enfants contrôles et nous savons, par définition que la compréhension de la métaphore se développe à partir de 7 ans (Happé, 1993 ; Sperber & Wilson, 1989) ; par conséquent, il semble normal que les enfants dysphasiques de la tranche d'âge la plus jeune, interprètent plus la métaphore de façon littérale que les enfants contrôles. D'autre part, il est possible que la durée de prise en charge orthophonique influe sur ces résultats. En effet, les enfants de la tranche 2 ont bénéficié de plus d'années de prise en charge et sont donc plus avancés dans les étapes de rééducation du langage, ce qui pourrait expliquer qu'ils se rapprochent plus des enfants tout-venants concernant leurs types d'erreurs.

Nous pouvons également nous demander quelle est l'influence de l'environnement en ce qui concerne la compréhension de la métaphore. La métaphore requiert des compétences de premier niveau de théorie de l'esprit et la variabilité interindividuelle de ces dernières peut être expliquée par l'influence du milieu éducatif. Les enfants les plus performants en théorie de l'esprit sont ceux qui grandissent dans des milieux où les conversations familiales quotidiennes offrent l'opportunité à l'enfant de découvrir qu'il y a des pensées, des désirs, des croyances derrière les actes de leurs semblables (utilisation régulière de termes mentaux) (Peterson et Mackintosh, 2007 cités par Larzul, 2010). L'apprentissage implicite de la métaphore dépendrait donc de l'environnement langagier dans lequel l'enfant grandit.

Pour finir, il nous semble important de souligner que notre étude s'intéresse à l'acquisition de la compréhension de la métaphore selon un âge chronologique. Néanmoins, on peut se demander s'il existe une incidence du milieu scolaire et de l'éducation parentale sur la compréhension ou sur l'interprétation littérale de la métaphore. Il se peut qu'étudier la métaphore de manière explicite puisse aider à la compréhension de cette dernière au quotidien. Selon le Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, l'apprentissage explicite de la métaphore fait partie intégrante du programme scolaire de la classe de 5^{ème}. De plus, les enseignements des classes spécialisées suivent les programmes nationaux, en s'adaptant aux difficultés de chaque élève. Il est donc possible que les enfants, à partir de la cinquième, soient significativement meilleurs que les enfants qui n'ont pas encore abordé la métaphore au programme.

Par ailleurs, si l'on suit notre raisonnement empirique des degrés d'acquisition de la métaphore, on relève une différence significative de répartition des enfants de la tranche 2. Seulement 40% des enfants porteurs d'une dysphasie ont acquis la compréhension de la métaphore contre 77% chez les enfants contrôles, et de la même façon, 50% (contre 23%) sont en cours d'acquisition, et 10% des enfants dysphasiques ne l'ont toujours pas acquise pour cette tranche d'âge. Ces données sont en adéquation avec les résultats significatifs obtenus précédemment et nous confortent dans l'idée que les enfants porteurs d'une dysphasie sont en décalage pour cette compétence par rapport aux enfants contrôles.

En conclusion, nos résultats nous permettent de dire que les enfants porteurs d'une dysphasie comprennent moins bien la métaphore que les enfants tout-venants.

Une étude sur un échantillon plus grand, avec des enfants plus âgés et prenant en compte l'incidence du milieu scolaire, pourrait nous permettre de mettre en avant un âge de développement de cette compétence pragmatique chez les enfants porteurs d'une dysphasie.

3. Compréhension de l'ironie

Notre étude invalide notre hypothèse de départ selon laquelle nous nous attendions à observer une altération de la compréhension de l'ironie chez les enfants porteurs d'une dysphasie développementale par rapport à la population contrôle d'enfants tout-venants.

En effet, il n'y a pas de différence significative entre nos deux populations en ce qui concerne le pourcentage moyen de bonnes réponses ni en ce qui concerne le type d'erreurs d'interprétation de l'ironie et ce, pour les deux tranches d'âge.

Nous savons que la compréhension de l'ironie est un processus complexe qui requiert, en partie, des compétences de second niveau de théorie de l'esprit, facultés qui mettent plus longtemps à se développer (Happé, 1993 ; Sperber & Wilson, 1989). Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants porteurs d'une dysphasie, tout comme les enfants tout-venants, sont en cours d'acquisition du deuxième niveau de théorie de l'esprit et par conséquent, ce facteur peut venir expliquer le fait que l'on ne trouve pas de différence entre les deux populations.

Néanmoins, il semble important de rappeler que trois marqueurs principaux sont impliqués dans la compréhension de l'ironie : les caractéristiques suprasegmentales du langage, le contexte et la détection linguistique (Reboul, 2007).

D'après le dernier marqueur énoncé, nous nous attendions à trouver une différence car les enfants dysphasiques ont des difficultés pour détecter le sens non-littéral des énoncés (Monfort, 2013). En effet, selon l'auteur, les enfants dysphasiques présentent une capacité d'abstraction altérée ce qui aurait pu expliquer le fait que l'enfant reste attaché au sens premier et ne détecte pas l'incongruité de l'énoncé dans la situation d'énonciation.

De plus, certains points discutés pour la compréhension de la métaphore peuvent tout à fait être repris ici pour expliquer pourquoi nous nous attendions à plus de résultats significatifs. Notamment, les difficultés en mémoire de travail de ces enfants (Billard, 2004) pouvaient nous laisser penser qu'ils seraient moins performants que les enfants contrôles face à ce questionnaire. Les difficultés des enfants dysphasiques à s'adapter au contexte de communication et leurs difficultés de représentation mentale en l'absence d'un support non verbal nous laissaient également penser que la compréhension de l'ironie allait être altérée. En effet, la prise en considération de la situation de communication est le deuxième marqueur nécessaire à la compréhension de l'ironie.

Pour finir, à partir des études de Monfort (2013), nous pensons que les enfants porteurs d'une dysphasie auraient des difficultés pragmatiques sur le versant réceptif, secondaires à leur déficit en compréhension syntaxique déjà connu. Des stratégies de compensation non verbales (indices visuels et comportementaux issus du contexte) sont mises en place et utilisées spontanément par les enfants dysphasiques pour contourner leurs accès linguistiques défaillants.

Cependant, il est difficile de discuter ces résultats au regard de la théorie car nous estimons que ceux obtenus pour la compréhension de l'ironie sont biaisés, en partie à cause des conditions de passation des deux populations.

D'une part, l'évaluation de la compréhension de l'ironie à l'aide d'un support écrit non imagé ne reflète pas une situation écologique. Certaines caractéristiques suprasegmentales (mimiques, gestes et intonation) nécessaires à la compréhension de l'ironie n'ont pas été présentées pour les enfants contrôles comme pour les enfants porteurs d'une dysphasie.

D'autre part, au-delà de l'absence de recours aux indices extralinguistiques, les conditions de passation pour les deux populations n'étaient pas strictement identiques. En effet, les enfants contrôles lisaient silencieusement les scénarios avant de répondre aux questions de compréhension tandis que pour les enfants porteurs d'une dysphasie, compte tenu de la présence de troubles associés, l'expérimentateur a lu les scénarios à l'enfant. Cela constitue une des limites liées au protocole de passation du questionnaire que nous développerons dans un second temps.

Par ailleurs, lorsque l'on analyse les résultats au sein de la population expérimentale, on note que les enfants dysphasiques âgés de 8;3 ans à 11;1 ans comprennent significativement moins bien l'ironie que les enfants dysphasiques âgés de 11;2 ans à 14;5 ans.

On peut donc constater qu'il y a une évolution positive en fonction de l'âge dans la compréhension de l'ironie chez les enfants dysphasiques. Cela nous conforte dans l'idée que l'acquisition de la compréhension de l'ironie suit une trajectoire développementale chez les enfants présentant un trouble spécifique de langage oral.

Pour conclure, nos résultats ne nous permettent pas de valider notre hypothèse selon laquelle les enfants porteurs d'une dysphasie comprennent moins bien l'ironie que les enfants tout-venants. Néanmoins, nous pouvons mettre en évidence qu'au sein de la population des enfants dysphasiques, la compréhension de l'ironie ne montre pas de déviance et qu'elle se développe de manière progressive. Une étude sur un échantillon plus grand et avec des enfants plus âgés et des dispositifs expérimentaux mieux contrôlés pourrait nous permettre de mettre en avant un repère développemental pour l'acquisition de cette compétence pragmatique chez les enfants dysphasiques.

II. Limites de notre étude

1. Limites liées à la population

1.1. Population expérimentale

Nous espérons recruter une trentaine de sujets mais certains des enfants dysphasiques sollicités, ayant déjà participé à des projets de recherche, ont refusé ces passations supplémentaires. Une des limites de notre étude est donc le nombre restreint d'enfants souffrant d'une dysphasie.

Un diagnostic pluridisciplinaire de trouble développemental du langage oral avait été posé pour les enfants qui ont participé à l'étude. Les classifications spécifiques par type

de dysphasies (décrites par Rabin et Allen 1983) apparaissent en général dans un second temps, à l'issue d'un critère de durabilité. Dans la pratique clinique, les professionnels statuent généralement sur un trouble spécifique du langage oral en précisant les composantes linguistiques altérées de manière secondaire. Ainsi, nous n'avons pas eu la possibilité d'affiner les tableaux syndromiques en fonction des différents types de dysphasies expressives (syndrome phonologique, phonologico-syntaxique, mnésique).

Enfin, une autre limite pourrait être qu'un grand nombre d'enfants de notre étude souffrant d'une dysphasie, avaient déjà redoublé une classe. La plupart d'entre eux ont également été orientés dans une classe spécialisée, or nous n'avons pas contrôlé l'incidence du milieu scolaire sur les résultats obtenus à nos tests.

1.2. Population contrôlée

En ce qui concerne la population contrôlée, les limites se situent principalement au niveau des conditions de passation qui ont été différentes des sujets expérimentaux dans certains cas. Nous pouvons également remettre en question le fait que cette population ne soit pas si représentative de la réalité car aucun de ces enfants (primaire et collège) n'avait redoublé.

2. Limites liées au matériel utilisé

2.1. Test préalable de désignation d'images

Le pré-test de désignation d'images permet uniquement de s'assurer que le lexique de notre protocole est compris et maîtrisé par les enfants présentant une dysphasie. Or, ce test a été volontairement limité au sens premier du substantif et ne permet pas de savoir si ces enfants peuvent attribuer un sens figuré à ce même mot. Ainsi, nous aurions pu compléter ce test avec des épreuves permettant d'évaluer l'accès à la polysémie. Ces dernières permettraient de voir si l'enfant maîtrise les différents sens propres d'un même mot et donc les différentes représentations sémantiques à partir desquelles il pourrait extraire des sens figurés selon le contexte.

Dans l'analyse critique de ce protocole, l'absence d'évaluation du niveau de compréhension morphosyntaxique de l'enfant peut avoir une répercussion sur certains résultats notamment pour le questionnaire de compréhension de l'ironie et de la métaphore.

2.2. Acquisition de la théorie de l'esprit

D'un point de vue développemental, les enfants commencent par développer d'abord une forme implicite de théorie de l'esprit indépendante du langage. Par la suite, ces connaissances sont rendues explicites par la médiation du langage. Ainsi, le langage joue un rôle important dans le développement des aspects les plus complexes de la théorie de l'esprit. Le test de fausses croyances requiert de la part de l'enfant des capacités langagières suffisantes mais également des capacités mnésiques puisque l'enfant doit suivre et comprendre une histoire. Les compétences mesurées par le test de fausses croyances ne reflètent donc que partiellement l'ensemble complexe des capacités mentales requises pour posséder une théorie de l'esprit. Toutefois, ce test reste un

instrument utile et largement utilisé en recherche et en pratique clinique pour évaluer les compétences d'un individu dans le domaine de la théorie de l'esprit.

Les conditions de passation pour ce test de fausses croyances ont été un peu différentes chez les deux populations pour les tranches d'âge 2-C et 2-Dys.

En effet, pour les enfants contrôles âgés de 11 ans 2 mois à 14 ans 5 mois, (2-C) l'expérimentateur racontait seulement deux histoires sur cinq pour des questions pratiques et d'organisation. Ainsi, les résultats de notre étude pour ce test sont à interpréter avec précaution puisque les enfants porteurs d'une dysphasie (2-Dys) ont écouté, eux, cinq histoires au total. Dans ces conditions de passation, les pourcentages possibles de bonnes réponses pour la population contrôle sont de 0%, 50% ou 100%, alors que pour la population expérimentale de cette tranche d'âge, ils peuvent être de 0%, 20%, 40%, 60%, 80% ou 100%.

Bien que conscientes que ces différences dans les conditions de passation pour cette tranche d'âge auraient des conséquences sur l'interprétation de ce test, nous avons choisi de garder la population contrôle ainsi construite en 2008 pour des raisons d'organisation et de faisabilité.

2.3. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques

Ce protocole, bien que présentant des situations et des dialogues les plus réalistes possibles, n'est pas écologique dans sa forme et parfois dans son contenu. Il ne permet pas de rendre compte des capacités des sujets en situation naturelle. En effet, il présente à l'écrit des situations, notamment des dialogues, faits pour être interprétés, de façon écologique, à l'oral avec l'aide du contexte et d'indices extralinguistiques (intonation, mimiques, etc.).

De plus, pour les enfants souffrant d'une dysphasie, nous avons choisi de lire les scénarios nous-mêmes compte tenu de la fréquence des troubles associés de type dyslexie. Cependant, les caractéristiques suprasegmentales constituent un des éléments essentiels pour la compréhension de l'ironie (Reboul, 2007). Or, une de ces caractéristiques, à savoir l'intonation, n'a pas été donnée lors de la passation du questionnaire. De ce fait, la lecture monotone d'un énoncé ironique appauvrit le message verbal et rend encore plus difficile l'accès au sens non-littéral de la phrase.

Au-delà de l'absence de recours à l'intonation, nous avons discuté plus haut des conditions de passation différentes entre les deux populations. Or, l'accès à la compréhension par une entrée auditive ou par une entrée visuelle ne fait pas appel aux mêmes processus cognitifs. Selon le modèle architectural du système lexical (Hillis et Caramazza, 1991), l'accès au système sémantique, et donc à la compréhension, ne fait pas intervenir les mêmes lexiques internes s'il s'agit d'un mot entendu ou d'un mot lu (cf. annexe VIII). De ce fait, les enfants contrôles ont accédé à leur lexique orthographique d'entrée alors que les enfants porteurs d'une dysphasie ont accédé à leur lexique phonologique d'entrée. Pour la compréhension de la métaphore, il s'agit d'identifier le sens non-littéral d'un mot dans son contexte alors que pour l'ironie, il s'agit d'identifier le sens non-littéral d'une phrase dans son contexte. Il est alors compréhensible que les

résultats pour l'ironie ne soient pas en accord avec ce que nous attendions puisque l'expérimentation ne fait pas appel à la même activité cognitive.

Enfin, le questionnaire nécessite également un temps plus ou moins important d'attention, de concentration, et de mémoire. L'enfant doit garder le scénario en tête afin de répondre aux questions. La compréhension orale, couplée à l'activation de la boucle phonologique de la mémoire de travail, engendre ainsi une surcharge cognitive se répercutant sur la qualité des réponses de l'enfant porteur d'une dysphasie. Par conséquent, pour affiner l'évaluation de ces habiletés, il serait pertinent de varier la modalité d'entrée de l'énoncé.

3. Limites liées à l'analyse complémentaire

Cette cotation particulière que nous avons déduite à partir des résultats obtenus est intéressante d'un point de vue intuitif mais les résultats qui en découlent sont à considérer avec beaucoup de précaution. Nous nous sommes demandé, a posteriori, si les degrés d'acquisition sont réellement exploitables car les seuils ont été fixés sur des critères relevant du bon sens mais pas forcément de la méthodologie.

En effet, les probabilités d'avoir une bonne réponse se basent principalement sur de la chance. Par exemple, si un enfant obtient 100% de bonnes réponses, il est possible qu'il ait été sûr de ces réponses dans 80% des cas et qu'il ait donné 20% de bonnes réponses au hasard (puisque'il a une chance sur deux d'obtenir la bonne réponse à chaque fois). Dans ce cas, cela remet en cause les critères déterminant l'acquisition ou non de la compétence. Ainsi, nous avons volontairement interprété avec prudence les résultats obtenus, en modérant nos propos en ce qui concerne le développement des compétences pragmatiques.

En somme, notre réflexion se base sur des données empiriques, mais il serait intéressant de creuser cet aspect développemental à l'aide d'un raisonnement méthodologique plus rigoureux.

III. Ouvertures sur de nouvelles pistes de recherche

1. Pistes concernant la population ciblée

Il serait intéressant de poursuivre ce travail en augmentant la taille de la population expérimentale afin de faire émerger d'autres différences significatives et de pouvoir comparer deux groupes de tailles similaires en réalisant un appariement par âge linguistique.

Il serait également intéressant d'étudier ces compétences sur une population d'adolescents plus âgés ce qui pourrait permettre de déterminer des seuils d'âge potentiellement fiables pour la compréhension de ces habiletés pragmatiques.

De même, pour les degrés de sévérité des troubles et les résultats à l'échelle psychométrique, il aurait pu être intéressant, de voir si ces derniers ont une incidence sur la compréhension de l'ironie et de la métaphore. En effet, nous avons constaté que les enfants porteurs d'une dysphasie appartenant à la seconde tranche d'âge dans notre

population avaient des scores moyens aux indices de la WISC IV inférieurs aux scores moyens des enfants plus jeunes porteurs d'une dysphasie. L'indice de compréhension verbale moyen était notamment plus altéré dans la seconde tranche d'âge ce qui peut avoir des répercussions sur la compréhension du langage élaboré. C'est pourquoi il pourrait être pertinent, de faire des analyses de corrélation entre les performances obtenues aux épreuves de la WISC et les résultats des enfants à notre protocole, comme pour les degrés de sévérité des troubles.

L'influence des troubles associés à la dysphasie mériterait d'être évaluée du fait de leurs conséquences possibles sur les performances aux différents tests. Cela permettrait d'observer si un type de trouble associé influe sur l'une ou l'autre des compétences.

De plus, un certain nombre des enfants du groupe expérimental étant scolarisé en classe adaptée, une étude de l'influence du milieu scolaire sur les réponses des enfants à ce protocole pourrait être envisageable. Cette étude permettrait de voir le lien qu'il pourrait y avoir entre le type de scolarisation et les réponses des enfants à ce protocole. Comme nous l'avons vu plus haut, il serait également intéressant d'observer s'il existe un lien entre la compréhension des éléments pragmatiques au quotidien et le fait de les étudier explicitement à l'école.

2. Précisions du protocole expérimental

2.1. Test de fausses croyances

Le test de fausses croyances réalisé par Mmes Reboul et Vernet en 2008 n'a pas été étalonné. Une étude pourrait être conduite pour étalonner ce test afin de le rendre valide, fiable et sensible au regard de la population française chez des sujets tout-venants.

2.2. Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques

De la même manière, concernant le questionnaire de scénarios métaphoriques et ironiques, bien qu'un étalonnage ait été réalisé par Adachi & al. en 1994 auprès d'enfants japonais, la réalisation d'un étalonnage auprès d'enfants français pourrait apporter un intérêt supplémentaire dans l'optique de l'intégrer à une batterie d'évaluation en orthophonie. En effet, la métaphore et l'ironie sont des notions concrètes que l'on rencontre régulièrement au quotidien. Ces compétences pragmatiques sont acquises plus tard dans le développement du langage et il existe peu de tests en orthophonie évaluant la pragmatique, d'autant plus pour ces âges.

Présenter une nouvelle fois ce questionnaire aux mêmes enfants de la population expérimentale mais en lisant les scénarios avec intonation pourrait nous indiquer sur le rôle spécifique de cette caractéristique suprasegmentale dans la compréhension de ces compétences pragmatiques chez les enfants porteurs d'une dysphasie. Cette nouvelle étude permettrait de tester la compréhension du langage élaboré dans une situation plus écologique, plus proche du quotidien de l'enfant.

Comme nous l'avons déjà évoqué lors de notre analyse, les difficultés de compréhension de l'ironie et de la métaphore peuvent être expliquées par la modalité de présentation des

scénarios imposée par le test. Le fait d'avoir une modalité d'entrée écrite ou orale incite l'enfant à se créer une représentation mentale de l'histoire ou à la rapprocher de son quotidien. Accompagner les scénarios d'un support imagé (par des illustrations par exemple) pourrait aider l'enfant à comprendre le scénario et à se resituer dans le contexte pour mieux comprendre les intentions des personnages. Des courts films pourraient être également réalisés pour mettre en scène les cinq histoires du questionnaire et rendre ainsi le test le plus naturel possible.

De plus, certains termes du questionnaire pourraient être revus pour qu'il n'y ait pas de polysémie possible en français. Cela permettrait d'éviter les associations d'idées éventuellement réalisées par les enfants. Par exemple, dans la scène 1 (cf. annexe VII) l'enfant a pu répondre « il n'a pas fait ses devoirs » car il a pu faire une association entre affaires d'écoles et devoirs. S'il y a des affaires (d'école) partout, il est possible que l'enfant se soit mis en tête que Paul n'avait pas fait ses devoirs. Toute interprétation de cette scène reste possible selon l'enfant.

IV. Ouverture sur la prise en charge orthophonique

La dysphasie peut être difficile à diagnostiquer au collège car l'enfant a mis en place un certain nombre de moyens de compensation pour pallier ses difficultés.

Notre étude affirme la pertinence d'intégrer l'évaluation de la métaphore à un bilan de langage oral en orthophonie. En effet, une mauvaise compréhension de la métaphore pourrait être un signe en faveur d'un diagnostic de trouble spécifique du langage oral de type dysphasie.

De plus, cette figure de style est un élément à intégrer à la prise en charge en orthophonie car une mauvaise maîtrise de celle-ci peut engendrer des décalages dans les situations conversationnelles (inadaptées), ce qui est renforçateur de trouble.

CONCLUSION

« *L'esprit humain se caractérise par deux capacités cognitives sans véritable équivalent dans d'autres espèces terrestres : le langage et la psychologie naïve, c'est-à-dire la capacité de tout un chacun de se représenter les états mentaux d'autrui. Nous avons suggéré que c'est grâce à l'interaction de ces deux capacités que la communication humaine a pu se développer et acquérir une puissance incomparable* » (Origgi & Sperber 2000 cités par Larzul, 2010).

Le langage est au cœur de nos activités quotidiennes. Lorsque la compréhension est entravée, difficile ou impossible, le désir de communiquer n'est pas moins vivace. En tant que futures orthophonistes, nous devons agir pour que les personnes en difficulté de compréhension orale puissent toutes, un jour, trouver leur place en tant que sujet communicant. Il est possible aujourd'hui de reconnaître certaines spécificités dans les difficultés que rencontrent quotidiennement les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et plus particulièrement d'une dysphasie de type expressif. Ces connaissances actualisées permettent de préciser ou d'affiner la prise en charge des compétences langagières dans un objectif principalement fonctionnel, et visant une intégration sociale et un épanouissement personnel des plus efficaces.

L'objet de ce mémoire était d'évaluer la compréhension de la métaphore et de l'ironie chez des enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et de voir s'il existait des altérations spécifiques de ces compétences pragmatiques afin d'affiner le diagnostic orthophonique et par conséquent la prise en charge.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons utilisé et complété un protocole d'évaluation en ajoutant des tests complémentaires qui nous permettaient d'obtenir des résultats satisfaisant l'objet de notre étude. Nous l'avons fait passer à une population d'enfants dysphasiques afin de comparer nos résultats à ceux d'une population contrôle de même tranche d'âge, ayant effectuée ce protocole en 2008 lors d'un mémoire de neuropsychologie.

L'ensemble de ces résultats montre que les enfants de notre étude, porteurs d'une dysphasie, semblent être en décalage dans l'acquisition de la compréhension de la métaphore mais suivent une trajectoire développementale analogue aux enfants tout-venants. Ces données sont en faveur d'une variation de cette acquisition qui arrivera à s'installer mais avec un temps de décalage par rapport aux enfants tout-venants, ce qui nous laisserait penser à une immaturité pragmatique, qui serait spécifiquement liée aux difficultés que rencontrent les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral.

D'un point de vue général, cette étude a permis de mettre en évidence des compétences développementales altérées pour l'acquisition de la compréhension de la métaphore, notamment, chez ces enfants. L'étude nous montre également que le développement de la compréhension de l'ironie ne présente pas de déviance et se développe de manière progressive pour ces mêmes enfants. Pour finir, l'étude nous conforte dans l'idée que l'acquisition de la théorie de l'esprit de premier et de second niveau suit le même processus développemental chez les enfants porteurs d'une dysphasie que chez les enfants contrôles.

Sur le plan personnel, ce mémoire nous a permis de nous confronter à l'évaluation des enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral, de découvrir les spécificités du langage élaboré et de travailler en étroite collaboration avec un réseau de santé qui met un point d'honneur au suivi interdisciplinaire des enfants porteurs d'un handicap scolaire. Nous avons pu rencontrer d'autres professionnels, travailler avec plusieurs structures et ainsi mieux connaître les interventions possibles auprès des enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral, ce qui a suscité chez nous un réel intérêt pour l'exercice pluridisciplinaire. De plus, grâce à ce mémoire, nous avons pu percevoir la richesse du travail en binôme : au-delà de la nécessité de respecter le rythme de chacune, il nous a permis de confronter nos différents points de vue et de valoriser nos compétences respectives et complémentaires.

En ce qui concerne la pratique clinique orthophonique, notre mémoire présente donc l'intérêt d'évaluer le langage élaboré chez les enfants porteurs d'une dysphasie de type expressif. Ces expressions non littérales sont régulièrement employées dans la vie quotidienne. Elles peuvent faire défaut chez l'enfant présentant un TSLO dans sa communication avec ses pairs puisqu'elles sont acquises en décalage et de fait, cette immaturité pragmatique peut induire des difficultés d'intégration sociale et d'adaptation en situation communicationnelle. Par ailleurs, en approfondissant ce travail de recherche, un protocole similaire pourrait être intégré dans une batterie d'évaluation du langage oral afin de mettre en évidence un décalage d'acquisition de la métaphore et de l'ironie qui s'ajouterait aux indicateurs en faveur d'un trouble spécifique du langage oral. Ce type de protocole permettrait également d'évaluer l'impact d'une aide orthophonique ciblée sur la pragmatique et ainsi, de mesurer l'efficacité de nos prises en charge.

Bien sûr, nous ne pouvons certifier que les résultats de notre étude se généralisent à tous les enfants dysphasiques puisqu'il faudrait approfondir l'étude sur divers points.

Ce mémoire ouvre donc de nombreuses perspectives : il pourrait être intéressant, entre autres, d'affiner le protocole pour qu'il réponde au mieux aux questions développementales liées au langage élaboré et en parallèle évaluer le rôle des caractéristiques suprasegmentales dans la compréhension de l'ironie.

Pour finir, notre étude affirme la pertinence de travailler la compréhension du langage élaboré en rééducation orthophonique auprès des enfants porteurs d'une dysphasie.

Comme le dit Marc Monfort, en 2007, la dysphasie n'entrave pas seulement le langage mais aussi l'interaction. L'enfant n'assume pas son rôle de moteur de l'interaction. C'est pourquoi l'efficacité communicative est l'objectif de toute prise en charge orthophonique pour éviter les répercussions sur le développement affectif et social de l'enfant.

« L'objet d'une intervention langagière n'est ni le langage, ni même l'enfant, sinon le processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des interactions naturelles (même si elles doivent être adaptées) qui le rendent possible : l'objectif final de toute intervention sur un trouble du langage est de permettre à l'enfant de se réinsérer dans la dynamique générale pour pouvoir profiter de toutes les occasions d'apprendre que peut lui fournir son entourage. » (Monfort, 2007).

REFERENCES

- Adachi, T., Koeda, T., Hirabayashi, S., Maeoka Y., Shiota, M., Wright, E.C., Wada, A. (2004). The metaphor and sarcasm scenario test: a new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/hyperactivity disorder. *Brain & Development*, 26, 301-306.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. « Que sais-je ? » P.U.F. (5e éd.)
- Astington, J. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée : « la théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris: Retz.
- Baron-cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2. (p 45-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2005) Le développement pragmatique chez l'enfant In B. PIERART (Eds) *le langage de l'enfant: comment l'évaluer?* (p.147-159). Bruxelles : de Boeck.
- Billard, C. (2004). Modèle cognitif du langage oral. In C. Billard, M. Touzin, J.M. Albaret, M. Fayol, P. Gillet, O. Revol (Eds.), *Troubles spécifiques des apprentissages, l'état des connaissances*. Livret 3 : Le langage oral. Paris : Signes éditions.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bredart, S., Rondal, J-A. (1997) L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques. *Neuropsychologie et pragmatique, Psychologie de l'interaction* (n°13-14). L'Harttaman.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2011). Dictionnaire d'orthophonie. 3ème édition. Isbergues : OrthoEditions.
- Chiat, S., (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Premises, predictions, and evidence. *Language and Cognitive Processes*, 16, 113-142.
- Coquet, F., Ferrand, P., Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6*. Isbergues : Orthoéditions.
- Danon-Boileau, L. (2011) *les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Presses universitaires de France. (Que sais-je?).
- Demont, E., & Metz-Lutz, M-N. (2007) *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13-46). Marseille : Solal.
- Devevey, A., & Kunz, L. (2013). *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ?* Bruxelles : De boeck .

De Weck, G., & Marro, P. (2003) *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Paris : Masson

Duval, C., Piolino, P., Laisney, M., Eustache, F., Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51.

Gerard, C-L. (1993) *L'enfant dysphasique*. De Boeck, 2e édition rev.

Grégoire, J. (2006). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC IV*. Eds. Mardaga, Sprimont, Belgique.

Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.

Hilaire-Debove G. & Roch D. (2010) Application d'un protocole d'analyse du récit à des enfants dysphasiques In T. Rousseau & F. Valette-Fruhins holz : *Le langage oral : données actuelles et perspectives en orthophonie*. Isebergues : Ortho-Edition. 289-313.

Hillis, A., & Caramazza, A. (1991). Category-specific naming and comprehension impairment : a double dissociation. *Brain*, 114(5), 2081-2094.

Hupet, M. (2006). Le bilan pragmatique. In F. Estienne et B. Piérart, *les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*. Paris : Masson.

Kerbrat-Orecchioni, C., (1994). Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées. *Langue française*, 101, 51-71.

Kern, S., (2001). Le langage en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 13, 8-12.

Larzul, S. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans*. Rennes : thèse en vue du doctorat de sciences humaines et sociales mention psychologie.

Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

McArthur, G.M., Hogben, J.H., Edwards, V.T., Heath, S.M., Mengler, E.D. (2000). On the 'specifics' of specific reading disability and specific language impairment. *J Child Psychol Psychiatry*, 41, 869-74

Maillart, C., Schelstraete, M-A., Hupet, M., (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance*, 56, 21-25.

Maillart, C., Parisse, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI: a longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21, 945-951.

Maillart, C., Schelstraete, M-A. (2012) *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*. Paris : Masson.

Mazeau, M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Paris: Masson.

Ministère de l'Education nationale. Bulletin officiel 28 août 2008 portant sur les programmes du collège : Programmes de l'enseignement de français ; [en ligne] Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Disponible sur http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (consulté le 2 juin 2014).

Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Une proposition de modèle interactif*. Isbergues : Ortho Edition.

Monfort, M., Juarez, A., Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha ediciones

Monfort, M. (2007). L'efficacité communicative dans l'expression des enfants dysphasiques. In C. Pech-Georgel, F. George, V. Bon & C. Delmas (Eds.), *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques* (pp. 93-100). Marseille, SOLAL.

Monfort, M. (2013). Langage et pragmatique. Communication présentée au colloque scientifique international de la FNRS-TLA intitulé à *propos du langage et des apprentissages*, Paris, France.

Pech-Georgel, C. (2007). Approche diagnostique et classification des dysphasies. In C. Pech-Georgel, F. George, V. Bon & C. Delmas (Eds.), *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques* (pp. 17-26). Marseille: Solal.

Perner, J., Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that... : Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Piérart, B. (2008). *La dysphasie*. Paris: ANAE.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ?. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526. Cités par Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U.(1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Rapin, I., Allen, D. (1983). Developmental language disorders : nosologic considerations. In Kurk U (ed.). *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New-York: Academic Press, 155-184.

Reboul, A. (2008). L'ironie auctoriale: une approche gricéenne est-elle possible? *Philosophiques*, 35, 25-55.

Recanati, F. (1979). *La transparence et l'énonciation*. Paris: Éditions du Seuil.

Ringard, J. CH. (2000). *Dossier de presse : un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. Rapport Ringard.

Rondal, J.A. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Wavre: Mardaga.

Sperber D, Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Éditions de minuit.

Sperber, D. (2002). La communication et le sens. In : Université de tous les savoirs (Eds), *Le cerveau, le langage, le sens* (vol. 5, pp. 301-314). Paris: Odile Jacob.

Tager-Flusber, H., & Cooper, J. (1999). Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42,1275–1278.

Thommen, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris: Armand Colin.

Vernet, M., (2008). *Acquisition des compétences pragmatiques du langage chez l'enfant sain et chez l'enfant souffrant de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité*. Université de Savoie: mémoire de master 2 professionnel spécialité neuropsychologie.

Wellman, H.M., & Woolley, J.D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs : the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

Wellman, H.H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

Wilson, D. (2006). The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence? *Lingua* 116, 1722-1743.

Winner, E. (1997). *The point of words : Children's Understanding of Metaphor and Irony* Cambridge : Harvard University Press.

Zobouyan, C., Serniclaes, W., & Bertoncini, J. (2012). Troubles de la perception des phonèmes chez l'enfant dysphasique : déficit de perception catégorielle et perception allophonique. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 118, in press.

ANNEXES

Annexe I : Composantes structurales du langage et aspects métalangagiers

Phonologie	Morpho-lexicologie	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Discours
1. Phonèmes	1. Lexèmes et organisation sémantique lexicale	1. Organisation sémantique structurale	1. Types illocutoires de phrases	1. Macro-structures discursives
	2. Morphologie inflexionnelle	2. Structure syntagmatique	2. Adéquation interpersonnelle et situationnelle	2. Cohésion discursive
	3. Catégories lexico-grammaticales	3. Structuration phrastique	3. Deixis	
	4. Structures hiérarchiques et sémiques	4. Structuration paragraphique	4. Emphase	
	5. Morphologie référentielle et dérivationnelle		5. Ellipse	
			6. Pratique de la conversation	
Métaphonologie	Métalexicologie	Métamorpho-syntaxe	Métapragmatique	Métadiscours

Rondal, J-A. (1997). Langues, langages et évaluation. In Devevey, A. (Ed.), *les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ?* (p. 30). Bruxelles, De Boeck.

Annexe II : Modèle tridimensionnel de la compétence langagière

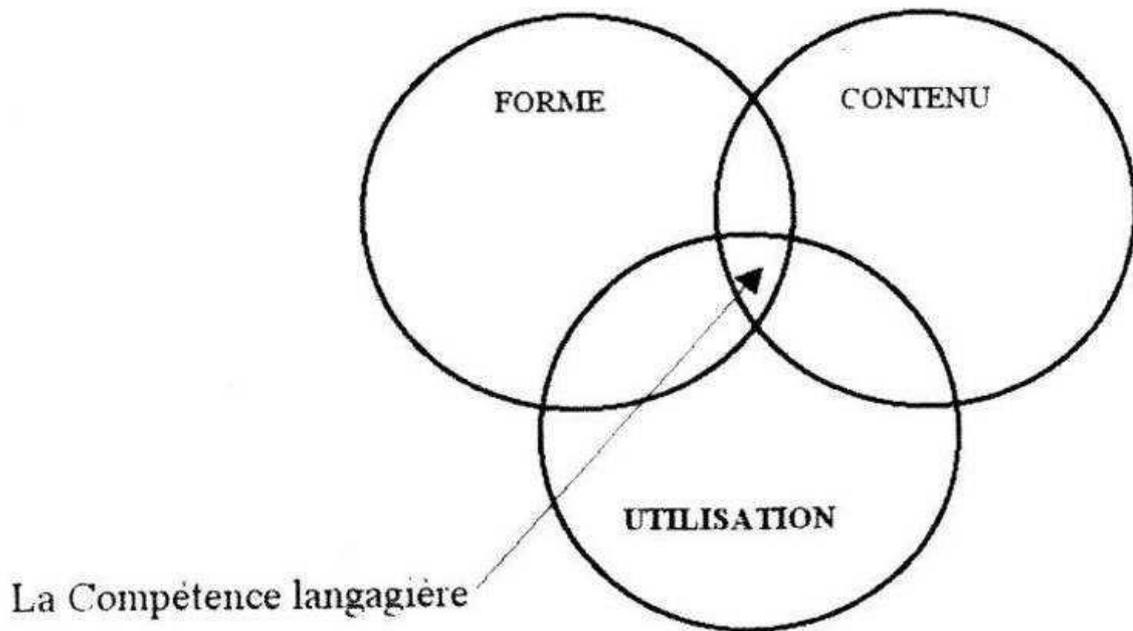
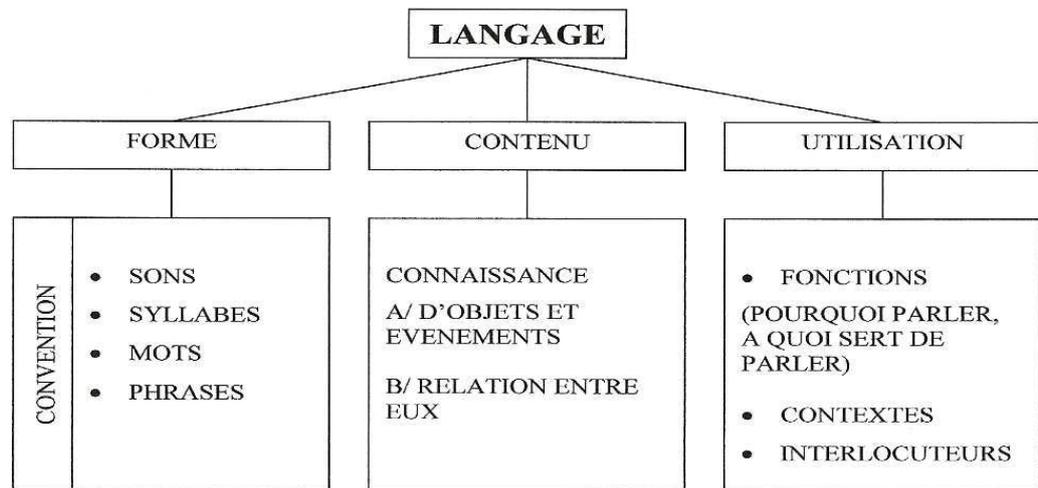


Schéma 2 : Modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)



Les composantes du langage selon le modèle de Bloom et Lahey

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, Wiley.

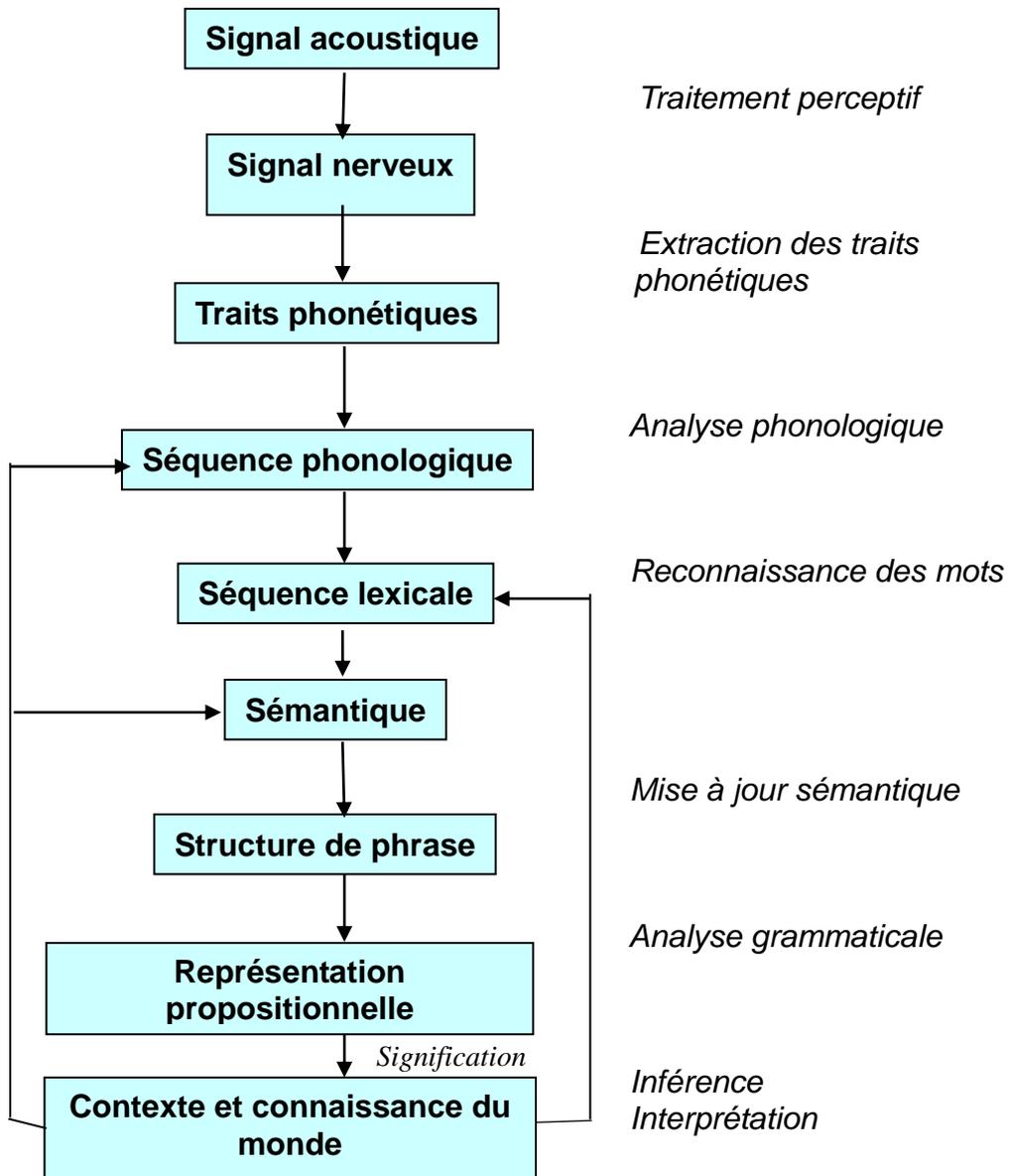
Annexe III : Repères développementaux des habiletés pragmatiques

Tableau 4 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge

	Compétences méta – pragmatiques
	Habiletés discursives
	Adaptation au contexte social (registres de langage)
<p>D'après :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruner, 1983 - Bernicot, 1992 - Cronck, 1987 - Dore, 1979 - Grice, 1979 - Halliday, 1973 - Hardling, 1992 - Jakobson, 1963 - Searle, 1969 	Organisation de l'information : prise en compte du point de vue de l'autre décodage du message (inférences) et production (choix lexicaux et morpho-syntaxiques adaptés, organisation du discours)
	Règles de coopération (GRICE),
	Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte
	Adaptation à l'interlocuteur (âge, disposition affective de l'autre, savoir partagé) et au contexte physique (lieu, moment, objets présents / absents)
	Conscience des préalables aux tours de parole
	Régie de l'échange : routines conversationnelles (attention à l'autre, alternance des tours de parole, initiation, maintien et clôture de l'échange), topicalisation de la conversation (lancement, maintien, changement et clôture des thèmes), prise en compte du feed back (réparation des bris, demande d'explicitation ...)
	Efficacité des actes de langage en termes d'intention (BERNICOT)
	Fonctions du langage (HALLIDAY) : informative, phatique, incitative, personnelle, heuristique, instrumentale, ludique
	Théorie de l'esprit
	Intentionnalité : comportements communicatifs (HARDLING) actes primitifs de parole (DORE)
Tour de rôle dans les échanges de regard, les épisodes de coaction, les vocalisations, le babillage	
Attention Conjointe Mise en place des formats d'interaction (BRUNER)	
3 mois à 6 mois 9 mois / 1 an 2 ans 3 ans 4 ans à 6 ans 7 ans 10 ans	

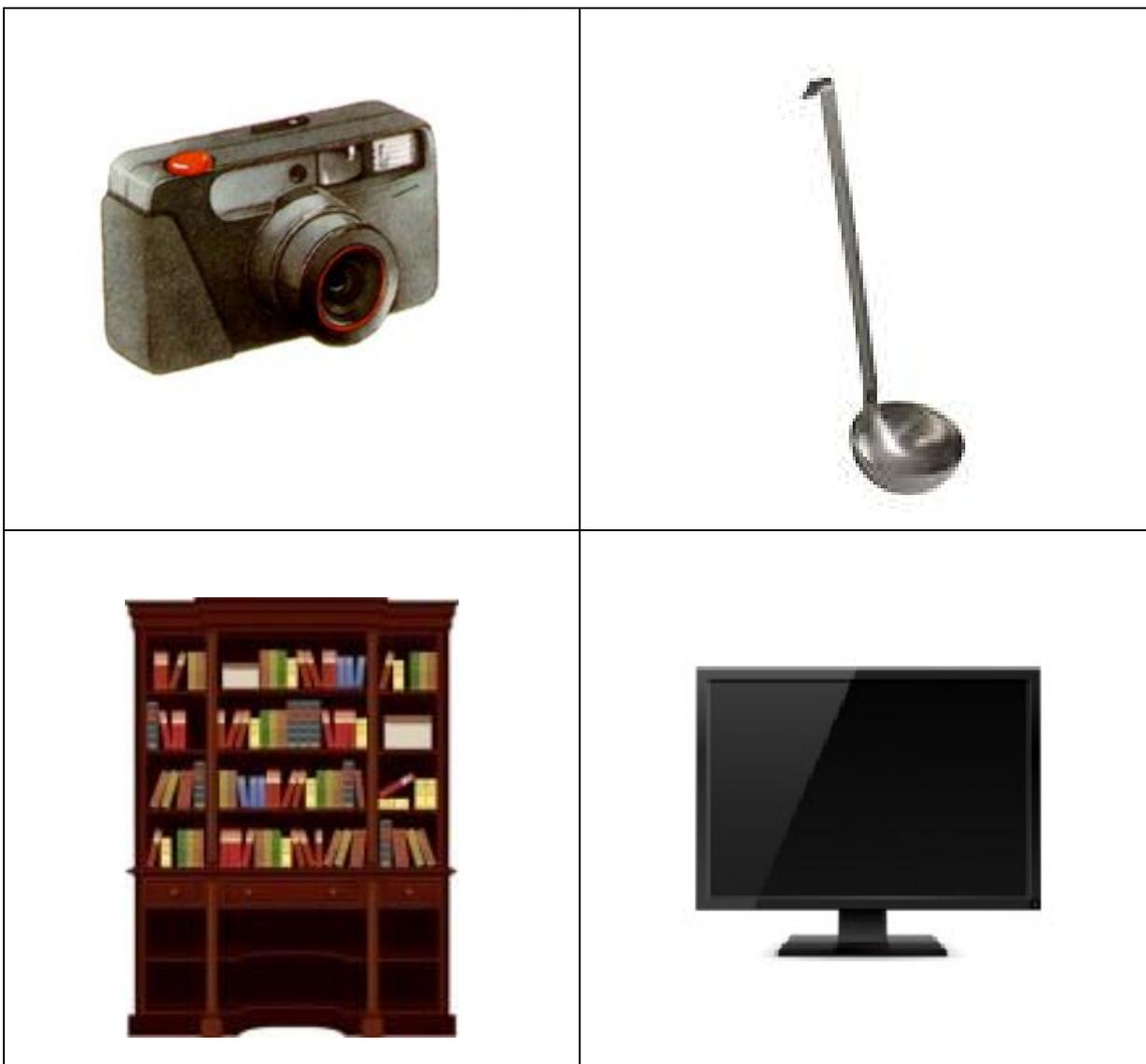
Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-27.

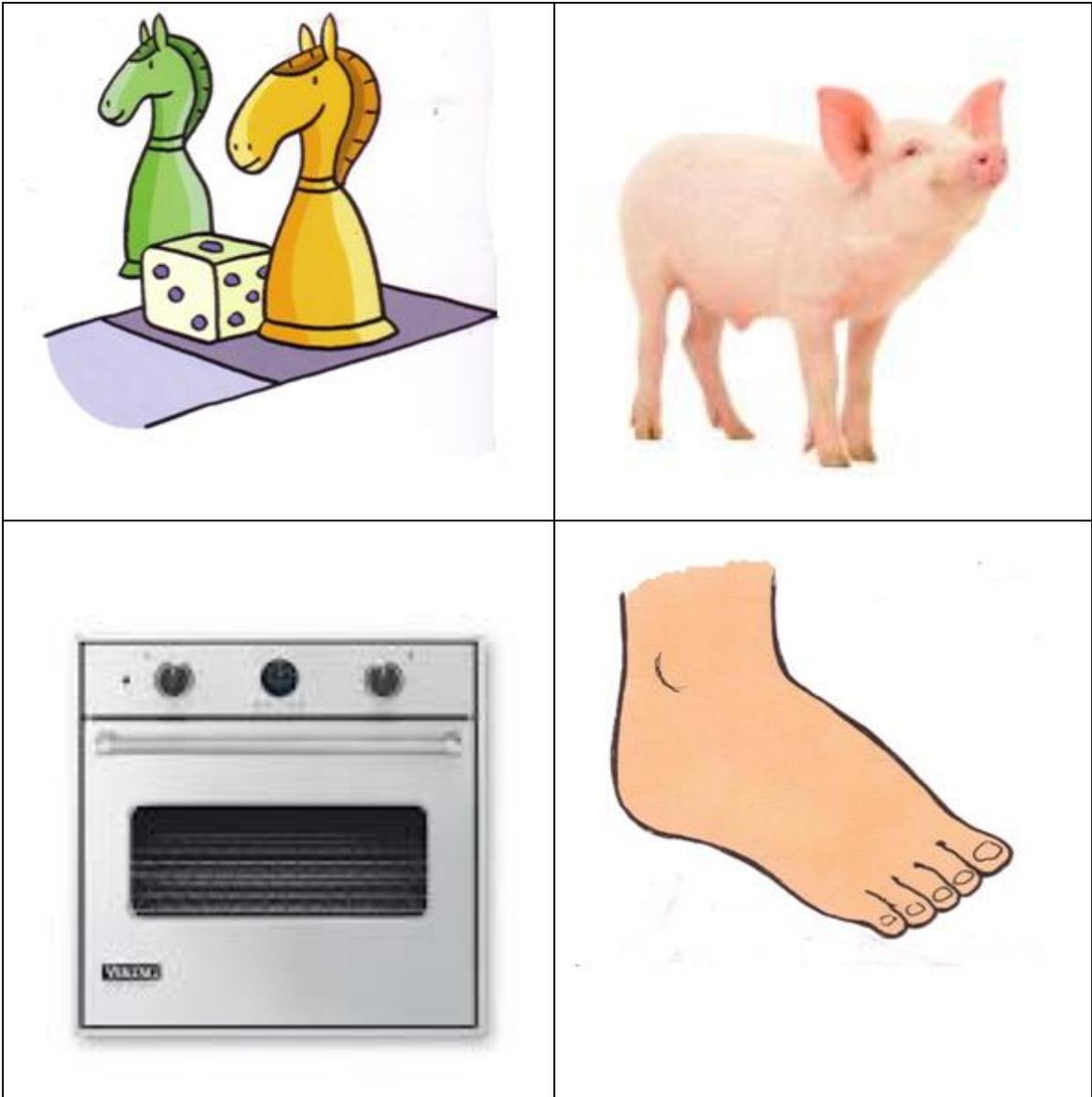
Annexe IV : Modélisation des étapes de la perception de la parole à la compréhension d'un message



Annexe V : Exemples de planches extraites du questionnaire préalable de désignation d'images

Consignes : « montre-moi la louche » / « Montre-moi la bibliothèque »





Consignes : « montre-moi le cochon » / « montre-moi le four »

Annexe VI : Scène extraite du test de fausses croyances



La petite fille et le petit garçon sont dans la chambre. La petite fille met sa poupée dans la poussette.



La petite fille sort de la chambre et le petit garçon reste là.



Le petit garçon prend la poupée



Et il va mettre la poupée dans la valise jaune.



La petite fille revient.

On pose trois questions à l'enfant :

- Question de compréhension : « *Où se trouve la poupée maintenant ?* »
(Réponse correcte : *dans la valise*) ;
- Question de théorie de l'esprit de premier niveau : « *Où la petite fille va-t-elle aller chercher sa poupée en premier ?* »
(Réponse correcte : *dans la poussette*) ;
- Question de théorie de l'esprit de deuxième niveau : « *Pourquoi le garçon a-t-il déplacé la poupée dans la valise jaune à ton avis ?* ».
(On s'attend à une intention vis-à-vis de sa petite fille).

Annexe VII : Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques.

1. Dans sa chambre, Paul laisse toujours traîner ses affaires partout. Ce matin sa maman est entrée dans sa chambre et lui a dit :

a) « Paul, ta chambre est une véritable porcherie. »
La mère de Paul pense que : } Scénario métaphorique

- son fils a rangé sa chambre. → Mauvaise réponse non littérale
- son fils n'a pas rangé sa chambre. → -Bonne réponse
- son fils élève des cochons dans sa chambre. → -Mauvaise réponse littérale
- Je ne sais pas.

b) « Bravo Paul, ta chambre est bien rangée aujourd'hui ! »
La mère de Paul pense que : } Scénario ironique

- son fils n'a pas fait ses devoirs. → -Mauvaise réponse non littérale
- son fils a rangé sa chambre. → -Mauvaise réponse littérale
- son fils n'a pas rangé sa chambre. → -Bonne réponse
- Je ne sais pas.

2. Léa dit à Céline : « Comme il fait beau ! Allons jouer au parc ! ». Quand elles arrivent au parc, il se met à pleuvoir. Céline dit :

a) « Oh, on est vraiment sous la douche. »

Céline pense que :

- il pleut très fort.
- il ne pleut pas très fort.
- elles sont en train de prendre une douche.
- Je ne sais pas.

b) « Quel temps merveilleux pour aller au parc! C'était vraiment une bonne idée. »

Céline pense que :

- il ne pleut pas très fort.
- Léa est allée au cinéma.
- il pleut très fort.
- Je ne sais pas.

3. Hugo est tout petit, mais il veut toujours manger tout seul. Il s'est couvert de yaourt. Sa Maman lui dit :

a) « Tu es un vrai petit cochon. »

La maman d'Hugo pense que :

- Hugo est un petit cochon.
- Hugo mange très proprement.
- Hugo ne mange pas très proprement.
- Je ne sais pas.

b) « Bravo, mon chéri, tu manges très proprement ! »

La maman d'Hugo pense que :

- Hugo ne mange pas très proprement.
- Hugo sait mettre ses chaussures tout seul.
- Hugo mange très proprement.
- Je ne sais pas.

4. Mickaël rentre de l'école avec le résultat de son contrôle de français. Il le montre à son père pour qu'il le signe. Lorsqu'il voit sa note, son père s'écrie :

a) « Encore un 0/20 ! Bravo mon garçon, je te félicite ! »

Le père de Mickaël pense que :

- son fils a réussi son contrôle de français.
- son fils n'a pas réussi son contrôle de français.
- son fils n'a pas gagné au Monopoly.
- Je ne sais pas.

b) « Encore un 0/20 ! Tu es en train de devenir un véritable âne mon garçon. »

Le père de Mickaël pense que :

- son fils n'a pas réussi son contrôle de français.
- son fils se transforme en âne.
- son fils a réussi son contrôle de français.
- Je ne sais pas.

5. Audrey a renversé son verre. Il y a de l'eau partout. Son papa lui dit :

a) « Bravo, Audrey ! Tu es très adroite! »

Le papa d'Audrey pense que :

- Audrey veut un dessert.
- Audrey n'est pas très adroite.
- Audrey est très adroite.
- Je ne sais pas.

b) « C'est une véritable inondation ! »

Le papa d'Audrey pense que :

- Audrey est très adroite.
- il y a une inondation dans la maison.
- Audrey n'est pas très adroite.
- Je ne sais pas.

Annexe VIII : Architecture générale du système lexical (Hillis, Caramazza, 1991)

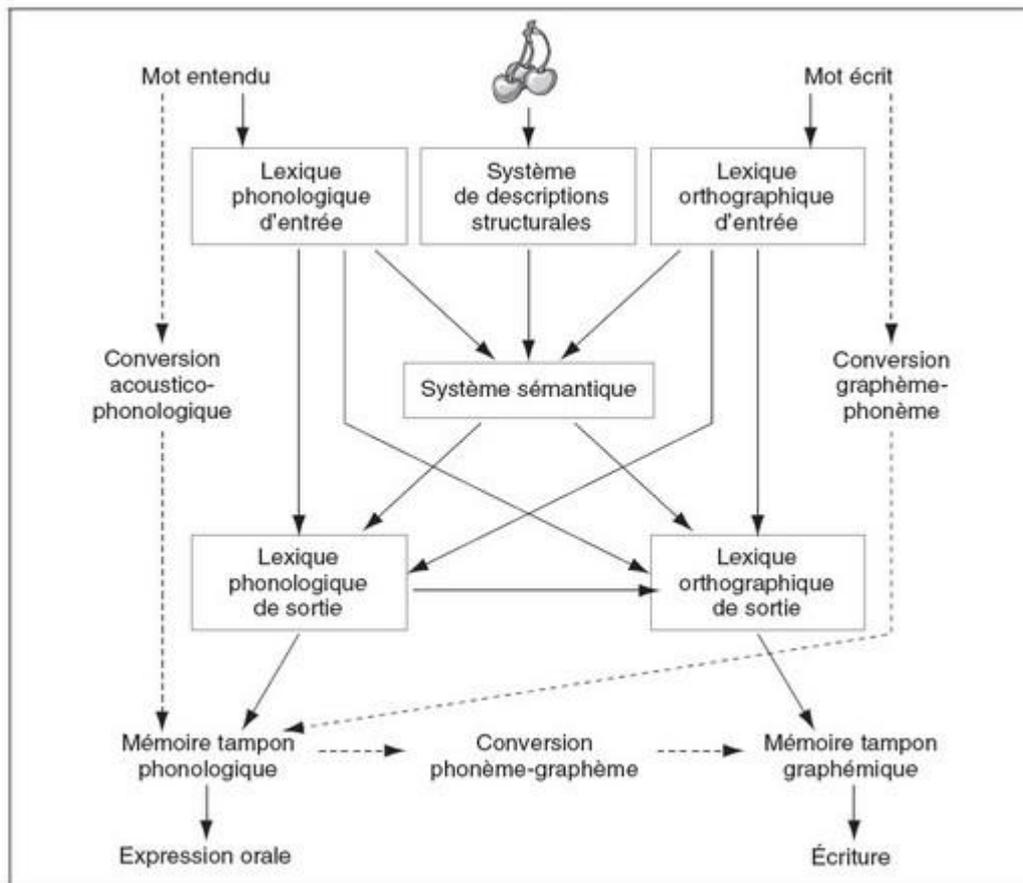


TABLE DES ILLUSTRATIONS

I. Liste des tableaux

Tableau 1 : Illustration des niveaux cognitifs de la théorie de l'esprit.....	22
Tableau 2 : Description des composantes des habiletés pragmatiques selon les deux versants (expressifs et réceptifs)	24
Tableau 3 : Caractéristiques en termes d'âge et de genre de la population contrôle selon les deux tranches d'âge	32
Tableau 4 : Caractéristiques en termes de genre, de scolarité et de prise en charge orthophonique de la population expérimentale selon les deux tranches d'âge.....	34
Tableau 5 : Pourcentages de bonnes réponses en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour chaque niveau de théorie de l'esprit.....	42
Tableau 6 : Pourcentages de bonnes réponses et écart-types en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour la compréhension des scénarios métaphoriques.....	43
Tableau 7: Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total pour les scénarios métaphoriques en fonctions du groupe et de la tranche d'âge.....	44
Tableau 8 : Répartition des enfants dans chaque degré d'acquisition de la compréhension de la métaphore en fonction du groupe et de la tranche d'âge (en pourcentages).....	46
Tableau 9 : Pourcentages de bonnes réponses et écart-types en fonction du groupe et de la tranche d'âge pour les scénarios ironiques	47
Tableau 10 : Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total pour les scénarios ironiques en fonction du groupe et de la tranche d'âge	47
Tableau 11 : Répartition des enfants dans chaque degré d'acquisition de la compréhension de l'ironie en fonction du groupe et de la tranche d'âge (en pourcentages)	48

II. Liste des graphiques

Graphique 1: Répartition du nombre d'enfants dysphasiques par troubles associés.....	33
Graphique 2 : Pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des tranches 1 et 2 des deux groupes lors de la compréhension des scénarios métaphoriques (* effet intergroupe significatif à $p < .03$ au test de Wilcoxon)	45
Graphique 3 : Proportions des types de mauvaises réponses parmi le taux de mauvaises réponses total dans les deux tranches d'âge chez les deux populations lors de la compréhension des scénarios métaphoriques (* effet intergroupe significatif à $p < .03$ au test de Wilcoxon)	45
Graphique 4 : Pourcentages de bonnes réponses obtenus par les enfants des deux tranches d'âge du groupe expérimental lors de la compréhension des scénarios métaphoriques et ironiques (*effet intergroupe significatif à $p < .04$ au test de Wilcoxon).....	50

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
I. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1	2
1. <i>Secteur Santé</i> :	2
2. <i>Secteur Sciences et Technologies</i> :	2
II. INSTITUT SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	8
PARTIE THEORIQUE	10
I. LES DYSPHASIES	11
1. <i>Définition</i>	11
2. <i>Classifications</i>	11
3. <i>Caractéristiques langagières des enfants dysphasiques</i>	12
3.1. Phonologie et articulation	13
3.2. Lexique et sémantique	13
3.3. Morphosyntaxe	14
3.4. Difficultés discursives, narratives et pragmatiques	15
4. <i>Troubles associés</i>	15
4.1. Troubles d'acquisition du langage écrit	15
4.2. Troubles logico-mathématiques	16
4.3. Troubles de l'organisation temporelle	16
4.4. Troubles de la mémoire.....	16
4.5. Fonctions exécutives et attention	16
4.6. Troubles moteurs	17
4.7. Troubles du comportement	17
4.8. Troubles psychoaffectifs	17
II. LA PRAGMATIQUE.....	18
1. <i>Définition</i>	18
2. <i>Le langage élaboré</i>	19
2.1. La théorie de la pertinence	19
2.2. La théorie de l'esprit	20
2.3. La métaphore	22
2.4. L'ironie	23
III. DIFFICULTES PRAGMATIQUES DES ENFANTS DYSPHASIQUES.....	24
1. <i>La régie de l'échange</i>	25
2. <i>Le langage élaboré</i>	26
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I. PROBLEMATIQUE	28
II. VARIABLES ETUDIEES	28
1. <i>Variables dépendantes</i>	28
2. <i>Variables indépendantes</i>	28
3. <i>Variables contrôlées</i>	28
III. HYPOTHESES	29
1. <i>Hypothèse générale</i>	29
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	29
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. METHODE EXPERIMENTALE	31
II. POPULATION.....	31
1. <i>Groupe contrôle</i>	31
1.1. Tranche d'âge 1-C.....	32
1.2. Tranche d'âge 2-C.....	32
2. <i>Groupe expérimental</i>	32
2.1. Tranche d'âge 1-Dys.....	33
2.2. Tranche d'âge 2-Dys.....	34

III.	MATERIEL	35
1.	<i>Test préalable de désignation d'images</i>	35
2.	<i>Test de fausses croyances</i>	35
3.	<i>Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques</i>	36
IV.	PROCEDURE	37
1.	<i>Test préalable de désignation d'images</i>	37
2.	<i>Test de fausses croyances</i>	38
3.	<i>Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques</i>	39
3.1.	Groupe contrôle	39
3.2.	Groupe expérimental.....	39
3.3.	Proposition d'une analyse complémentaire pour le questionnaire de scénarios métaphoriques et ironiques 40	
PRESENTATION DES RESULTATS		41
I.	INTRODUCTION	42
II.	COMPARAISONS INTERGROUPEES	42
1.	<i>Acquisition de la théorie de l'esprit</i>	42
1.1.	Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon	42
1.1.1.	Tranche d'âge 1	43
1.1.2.	Tranche d'âge 2	43
2.	<i>Compréhension de la métaphore</i>	43
2.1.	Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon	43
2.1.1.	Tranche d'âge 1	44
2.1.2.	Tranche d'âge 2	44
2.2.	Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Fisher.....	46
2.2.1.	Tranche d'âge 1	46
2.2.2.	Tranche d'âge 2	46
3.	<i>Compréhension de l'ironie</i>	47
3.1.	Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Wilcoxon	47
3.1.1.	Tranche d'âge 1	47
3.1.2.	Tranche d'âge 2	48
3.2.	Comparaisons intergroupes pour les deux tranches d'âge avec le test de Fisher.....	48
3.2.1.	Tranche d'âge 1	48
3.2.2.	Tranche d'âge 2	49
III.	COMPARAISONS INTRAGROUPEES	49
1.	<i>Acquisition de la théorie de l'esprit</i>	49
2.	<i>Compréhension de la métaphore</i>	49
3.	<i>Compréhension de l'ironie</i>	49
DISCUSSION DES RESULTATS		51
I.	INTERPRETATION DE NOS RESULTATS AU REGARD DE NOS HYPOTHESES	52
1.	<i>Acquisition de la théorie de l'esprit</i>	52
1.1.	Premier niveau	52
1.2.	Second niveau	53
2.	<i>Compréhension de la métaphore</i>	54
3.	<i>Compréhension de l'ironie</i>	56
II.	LIMITES DE NOTRE ETUDE.....	57
1.	<i>Limites liées à la population</i>	57
1.1.	Population expérimentale.....	57
1.2.	Population contrôle	58
2.	<i>Limites liées au matériel utilisé</i>	58
2.1.	Test préalable de désignation d'images	58
2.2.	Acquisition de la théorie de l'esprit	58
2.3.	Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques	59
3.	<i>Limites liées à l'analyse complémentaire</i>	60
III.	OUVERTURES SUR DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	60
1.	<i>Pistes concernant la population ciblée</i>	60
2.	<i>Précisions du protocole expérimental</i>	61
2.1.	Test de fausses croyances	61
2.2.	Questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques	61
IV.	OUVERTURE SUR LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE	62
CONCLUSION.....		63

REFERENCES.....	65
ANNEXES.....	69
ANNEXE I : COMPOSANTES STRUCTURALES DU LANGAGE ET ASPECTS METALANGAGIERS	70
ANNEXE II : MODELE TRIDIMENSIONNEL DE LA COMPETENCE LANGAGIERE.....	71
ANNEXE III : REPERES DEVELOPPEMENTAUX DES HABILITES PRAGMATIQUES	72
ANNEXE IV : MODELISATION DES ETAPES DE LA PERCEPTION DE LA PAROLE A LA COMPREHENSION D'UN MESSAGE.....	73
ANNEXE V : EXEMPLES DE PLANCHES EXTRAITES DU QUESTIONNAIRE PREALABLE DE DESIGNATION D'IMAGES	73
ANNEXE VI : SCENE EXTRAITE DU TEST DE FAUSSES CROYANCES	76
ANNEXE VII : QUESTIONNAIRE DE COMPREHENSION DE SCENARIOS METAPHORIQUES ET IRONIQUES.	78
ANNEXE VIII : ARCHITECTURE GENERALE DU SYSTEME LEXICAL (HILLIS, CARAMAZZA, 1991)	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	84
I. LISTE DES TABLEAUX	84
II. LISTE DES GRAPHIQUES	85
TABLE DES MATIERES	86

Eve Bardet et Amélie Simard

Analyse de la compréhension de la métaphore et de l'ironie chez des enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral.

88 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2014

RESUME

Ce mémoire s'intéresse à la compréhension du langage élaboré des enfants souffrant d'un Trouble Spécifique du Langage Oral comparés à des enfants tout-venants âgés de 8 ans 3 mois à 14 ans 5 mois. Cette étude cherche à évaluer la compréhension de la métaphore et de l'ironie ainsi que l'acquisition de la théorie de l'esprit, basée sur deux niveaux (Perner et Wimmer, 1985), chez ces deux populations en distinguant deux tranches d'âge (de 8;3 ans à 11;1 ans et de 11;2 ans à 14;5 ans). Pour cela, un test de fausses croyances et un questionnaire de compréhension de scénarios métaphoriques et ironiques ont été proposés. Une comparaison des tranches 1 (10 enfants) et 2 (11 enfants) de la population expérimentale a été réalisée afin d'observer la trajectoire développementale de ces compétences. Les résultats confirment que le premier niveau de théorie de l'esprit est acquis et le second en cours d'acquisition chez les enfants porteurs d'un TSLO, comme chez les enfants contrôles. De plus, l'hypothèse selon laquelle les enfants porteurs d'une dysphasie auraient une compréhension de la métaphore altérée par rapport aux enfants tout-venants est validée. Néanmoins, il n'y a pas de différence significative dans l'acquisition de la compréhension de l'ironie chez les enfants porteurs d'une dysphasie : ils s'inscrivent cependant bien dans une trajectoire développementale ascendante (compréhension de l'ironie possible à partir de 8 ans 3 mois et qui se développe au-delà de 14 ans 5 mois). L'évaluation de la compréhension du langage élaboré constitue pour l'orthophoniste un éclairage fondamental dans la prise en charge des enfants porteurs d'une dysphasie. L'altération de la compréhension de ces éléments pragmatiques peut en effet créer des échecs de communication et avoir des conséquences sur la vie sociale de ces enfants. La reproduction de l'étude sur un échantillon plus important permettrait de généraliser ces résultats.

MOTS-CLES

Trouble spécifique du langage oral - Dysphasie - Pragmatique - Langage élaboré - Théorie de l'esprit - Fausses croyances - Ironie - Métaphore.

MEMBRES DU JURY

Jean-Laurent ASTIER, Maud FERROUILLET, Sophie KERN

DIRECTEURS DE MEMOIRE

Pierre FOURNERET et Marie-Claire THIOLLIER

DATE DE SOUTENANCE

26 juin 2014
