

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME



Mémoire de MASTER 2 Professionnel et Recherche

Psychologie Clinique Normale et Pathologique

Option Psychopathologie de la Cognition

TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE 2

Soutenu par Alexandre AUBRY

N° d'étudiant : 25002717

Sous la direction de Mme Christine BOCÉREAN

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de cette année universitaire.

Je remercie M. Michel MUSIOL de m'avoir laissé une chance d'intégrer son Master 2 grâce auquel j'ai accumulé des connaissances et de l'intérêt à la recherche d'idées non triviales.

J'en profite pour remercier Mme Dominique BOUCHER de m'avoir permis d'intégrer une incroyable équipe orchestrée par le Dr François VIENNOT au service de neurologie de l'OHS à Bainville-sur-Madon. Ce fut une expérience riche et intense auprès de la population âgée que j'ai découverte lors de mon stage.

Merci à Kellie Ann McKNIGHT qui a été ma correspondante des éditions PROED® sans quoi le présent mémoire n'existerait pas.

Je tiens à remercier Mme Marianne KRIER pour toutes les connaissances et la pratique qu'elle a bien voulu partager avec moi et qui me seront très utiles à l'avenir. Merci de m'avoir poussé à me dépasser à faire des liens théorico-cliniques. Ce fut très agréable et enrichissant d'avoir pu discuter longuement des aspects théoriques dans l'évaluation et des stratégies de remédiation pour les stagiaires de l'UEROS.

Mes remerciements vont très sincèrement à Mme Christine BOCÉREAN qui s'est rendue disponible lors de mes interrogations. Vous m'avez permis de garder les pieds sur terre quand je rêvassais à comprendre l'univers. Merci de m'avoir accordé votre encouragement et votre confiance tout au long de cette année.

De plus, je souhaiterais remercier mes amis et futurs collègues pour leurs oreilles attentives, leurs mots encourageants et leurs propositions divertissantes.

Enfin, je tiens particulièrement à exprimer ma gratitude à Claire, grâce à qui j'ai pu aller aussi loin. Sa patience et ses encouragements ont déterminé l'issue de ce présent mémoire ainsi que mon ambition. Nos longues discussions m'ont permis d'être plus réaliste et de me dépasser dans la réflexion théorique et pratique.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
ASPECT THÉORIQUE : PRAGMATIQUE ET PSYCHOLOGIE	2
<i>Le lien entre la pensée et le langage : la faculté de langage</i>	2
La cognition : une conception modulaire	2
L'aspect computo-représentationnel de l'esprit	4
La faculté de langage au sens large (FLB)	4
<i>La notion de pertinence</i>	5
<i>Le développement des capacités pragmatiques</i>	7
Les théories interactionnistes du développement	7
<i>Lev Séminovitch Vygotski</i>	7
<i>Jérôme Bruner</i>	8
Perspective pragmatique développementale	9
Les compétences métapragmatiques	10
Les habiletés pragmatiques	12
Le modèle Situationnel-Discursif-Sémantique	15
<i>L'approche connexionniste</i>	15
<i>La théorie du Traitement Parallèle Distribué</i>	16
<i>Le développement des connaissances</i>	17
<i>Les contextes situationnels, discursifs et sémantiques</i>	18
<i>Adaptation du modèle de Norris et Hoffman</i>	21
<i>Conclusion</i>	23
ASPECT MÉTHODOLOGIQUE : TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2	24
<i>Présentation</i>	24
Administration	25
<i>Population cible</i>	25
<i>Temps de passation</i>	25

<i>Enregistrement des réponses</i>	25
Interprétation	26
Construction du test	29
Fidélité	29
<i>Consistance interne</i>	30
<i>Stabilité</i>	31
<i>Accord interjuges</i>	32
Validité	32
<i>Validité de contenu</i>	32
<i>Validité critériée</i>	33
<i>Validité de construit</i>	34
<i>Validité convergente</i>	36
<i>Validité divergente</i>	37
Résultats	37
REVUE DE LA LITTÉRATURE	38
DISCUSSION/CONCLUSION	40
BIBLIOGRAPHIE	44
ANNEXE	48

1. INTRODUCTION

Le domaine de la pragmatique s'est développé depuis quelques décennies déjà. Il a fallu attendre que nous considérions l'enfant dans sa dynamique développementale, en le différenciant ainsi de l'idée d'un adulte miniature, pour que les théories pragmatiques progressent dans la compréhension de l'usage du langage par l'enfant. Pendant un certain temps, le langage a été considéré sous deux aspects : la syntaxe et la sémantique. Néanmoins, de nombreux exemples ont montré que l'explication du langage était plus que ces deux aspects. En effet, certaines expressions ne pouvaient pas s'expliquer par la syntaxe et la sémantique. Elles se construisent un sens parfois unique pour une certaine utilisation dans un contexte particulier. À partir de cette idée a émergé la question de l'utilisation du langage en contexte. Cette compétence fait interagir tout ce qui fait de nous des êtres humains. L'Homme ne naît pas comme un produit fini, mais il dispose de tous les outils qui lui permettent de se représenter et d'agir sur le monde qui l'entoure. Les fonctions de ces outils se développent de manière ontologique. Certaines s'accroissent rapidement durant l'enfance, d'autres continuent à progresser tout au long des âges. Ainsi, le langage est une de ces fonctions qui se développent durant l'enfance alors que son utilisation ne cessera de se perfectionner.

Les compétences pragmatiques sont les enfants pauvres de l'évaluation psychométrique. À notre connaissance, en France, il n'existe pas de test individuel psychométrique et standardisé évaluant ces compétences. Dans le monde anglo-saxon, nous pouvons cependant prendre connaissance d'un test individuel psychométrique et standardisé qui est dédié à l'évaluation des habiletés pragmatiques : le *Test of Pragmatic Language — Second Version* (TOPL-2 ; PhelpsTerasaki:2007ul). Ce test permet effectivement d'apprécier les capacités pragmatiques chez les enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans. Grâce à des stimuli visuels et narratifs présentés sur des planches représentant des scènes interactives, le test donne la possibilité d'observer de manière dichotomique (correct ou incorrect) l'utilisation d'indices contextuels (décors, gestes, postures, etc.) dans le raisonnement pragmatique. Ce test est validé auprès d'un large échantillon de la population américaine et se base sur un solide modèle théorique décrivant le fonctionnement pragmatique du langage.

Dans ce cadre, il paraît intéressant de comprendre le fonctionnement et la structure du TOPL-2. Après la description du lien entre la psychologie et la pragmatique dans une perspective computationnaliste, nous présenterons les théories développementales interactionnistes et connexionnistes, desquelles s'inspire le modèle sous-jacent au TOPL-2. Ainsi, nous essaierons d'entrevoir les relations possibles entre ces différentes épistémologies.

Ensuite, nous nous attacherons à expliquer la construction psychométrique du TOPL-2. Nous décrirons les différentes étapes qui ont permis l'élaboration du test. Nous conclurons sur les apports de cet outil, qui ont été décrits dans le manuel d'utilisation et dans la littérature.

Enfin, nous discuterons des qualités et des possibilités que nous offre le TOPL-2 dans l'évaluation des habiletés pragmatiques de l'enfant et de l'adolescent. Pour conclure, nous nous focaliserons sur des indications d'adaptation des items pour sa validation en français.

2. ASPECT THÉORIQUE : PRAGMATIQUE ET PSYCHOLOGIE

L'objectif de la pragmatique en psychologie est de comprendre la relation entre les caractéristiques structurales du langage et celles de la situation sociale (Bernicot, 2010).

2.1. Le lien entre la pensée et le langage : la faculté de langage

2.1.1. La cognition : une conception modulaire

La modularité de l'esprit a été proposée par Jerry Allan Fodor (1986). Il part de l'idée originale de Franz Joseph Gall, le fondateur de la psychologie des facultés, qui considérait que chaque capacité de l'esprit humain correspondait à une « faculté » indépendante des autres capacités.

Selon J. Fodor, l'esprit humain fonctionne comme un système hiérarchisé où le traitement de l'information est réalisé par étapes successives grâce à des composants de l'esprit qui sont :

- le transducteur qui a pour but de transformer les informations issues de la perception (énoncé, son, objet perçu, etc.) dans un format accessible pour le système opérant à l'étape suivante ;

- le système périphérique qui va traiter l'information transformée en un certain format par le transducteur, grâce à un module spécialisé à un type de données perçues par tel ou tel canal. Il existe un système spécialisé pour les données olfactives, visuelles, auditives, etc. Nous noterons bien qu'il y a un système spécialisé dans le traitement des données linguistiques qui diffère de celui des données auditives. Ce type de système va générer une première interprétation qui est essentiellement codique et méritera un complément d'interprétation par le système central ;
- le système central qui va traiter la première interprétation émanant du système périphérique. Ce traitement consiste à confronter cette interprétation avec d'autres informations issues simultanément par d'autres systèmes périphériques et ceci grâce à des processus inférentiels.

Selon J. Fodor, seuls les systèmes périphériques sont susceptibles d'être explorés par les instruments psychométriques. Ces systèmes périphériques sont des modules dits encapsulés, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas communiquer directement entre eux et qu'ils sont automatiques. En d'autres termes, ces modules encapsulés ne peuvent pas être manipulés puisqu'ils sont obligatoires dans le traitement de l'information. Les opérations de ces systèmes sont rapides et conçoivent des résultats superficiels. À l'inverse, d'après J. Fodor, le système central est beaucoup plus complexe et non spécialisé. Fodor a une vision pessimiste sur la compréhension fonctionnelle de ce système. Les interprétations des données issues des différents systèmes périphériques ainsi que le raisonnement qui va de la situation de la vie quotidienne à la réflexion complexe d'une recherche scientifique ont lieu au niveau de ce système central. Ainsi, J. Fodor conçoit un esprit partiellement modulaire. En effet, seuls les systèmes périphériques sont conçus et fonctionnent comme des modules encapsulés alors que le système central ne fonctionne pas de manière modulaire, mais bien holistique.

Dan Sperber et Dreidre Wilson (1989) reprennent cette conception modulaire de l'esprit de J. Fodor. Pour eux, la linguistique correspond bien à un module périphérique spécialisé dans le traitement des informations linguistiques. Ce traitement superficiel de ce type d'informations va être analysé et enrichi par un groupement de modules dit conceptuels. Ce groupement correspond à un réseau de modules qui composeraient le système central dont parle J. Fodor. Par conséquent, D. Sperber et D. Wilson conçoivent quant à eux l'esprit humain comme un système totalement modulaire.

2.1.2. L'aspect computo-représentationnel de l'esprit

Dans les sciences cognitives de type computationnel, la pensée est perçue comme un modèle du calcul basé sur des opérations élémentaires de type sériel s'exécutant d'elles-mêmes grâce aux propriétés syntaxiques des composants du langage. Cependant, ces opérations élémentaires se font sur des états mentaux de type intentionnel. Autrement dit, la pensée serait le produit d'une association syntaxique d'attitudes propositionnelles qui mettent l'individu en relation avec une proposition telle que « Pierre croit que p » impliquant que Pierre a une relation de croyance avec la proposition p . Ainsi, ce modèle computationnel correspondrait à cette capacité de récursivité de l'esprit et le modèle représentationnel correspondrait à la capacité sémantique de l'esprit.

La communication concorderait donc à l'interface entre les mécanismes de récursivité et les systèmes « sensori-moteurs » et « conceptuel-intentionnel » qui composent la faculté de langage au sens large présentée par Hauser, M.D., Chomsky, N. et Fitch, W. T. (2002).

2.1.3. La faculté de langage au sens large (FLB)

Hauser, M.D., Chomsky, N. et Fitch, W. T. (2002) se basent sur la conception modulaire de l'esprit présentée précédemment pour expliquer la fonction du langage. Selon ces auteurs, le module du langage correspondrait à une faculté de langage au sens large (*Faculty of Language in the Broad sense* - FLB) qui serait composée de trois sous-modules : un système sensori-moteur, un système conceptuel-intentionnel et des mécanismes de récursivité. Ces trois systèmes, par leur interaction, permettent de créer une faculté de langage spécifique à une espèce. L'hypothèse des auteurs est que le système de récursivité, appelé faculté de langage au sens étroit (*Faculty of Language in the Narrow sense* — FLN), serait le propre de l'être humain au niveau de la faculté de langage. Ce dernier module permet à l'Homme de générer une infinité d'expressions à partir d'un ensemble fini d'éléments et aurait évolué pour des raisons autres que le langage. Une de ces raisons est que la fonction du langage est de représenter le monde afin que cette représentation puisse être améliorée. Noam Chomsky conceptualise le langage comme un système puissant permettant de se représenter et d'agir sur monde. Ce nouveau système FLN change l'interaction entre le module sensori-moteur et le module conceptuel-intentionnel, créant un fonctionnement et une puissance spécifique du FLB de l'espèce humaine.

Grâce à cette configuration, la faculté de langage humain apparaît être organisée comme le code génétique, c'est-à-dire avec une organisation hiérarchique, générative, récursive et virtuellement sans limites par rapport à ses possibilités d'expressions, les seules limites étant intrinsèques au système.

2.2. La notion de pertinence

Dan Sperber et Dreidre Wilson (1989) ont poursuivi l'œuvre de Paul Grice (1979) en développant l'aspect inférentiel et ostensif de la communication. En effet, Sperber et Wilson ont développé la notion de communication ostensive-inférentielle en se basant sur la notion de signification non naturelle de Grice. Selon eux, toute communication établie entre plusieurs agents est une communication ostensive-inférentielle. En ce sens, l'interlocuteur doit reconnaître l'intention du locuteur à partager une information. Après cette reconnaissance d'intention, l'interlocuteur peut déclencher un raisonnement permettant de comprendre et d'acquérir cette nouvelle information donnée par le locuteur.

Par conséquent, toute communication ostensive-inférentielle est composée de deux aspects :

- Un aspect ostensif qui correspond à l'indication du locuteur qu'il a une intention informative et une intention communicative. En effet, en communiquant, le locuteur fait reconnaître qu'il a l'intention de partager la connaissance d'une information à son interlocuteur. C'est seulement à partir de cette reconnaissance par l'interlocuteur que l'intention du locuteur peut être réalisée ;
- Un aspect inférentiel qui fait référence au raisonnement de l'interlocuteur pour interpréter l'énoncé du locuteur en utilisant les prémisses apportées par ce dernier et ce que l'interlocuteur sait par ailleurs. Cet aspect n'est permis que si les participants suivent le principe de Coopération (Grice, 1979). En ce sens, les interlocuteurs s'attendent à la coopération de chacun au niveau de la conversation pour faciliter les processus inférentiels sous-jacents à l'interprétation des énoncés.

Sperber et Wilson partent du postulat que toute activité cognitive a pour but de construire et de modifier les représentations qu'a un individu au sujet du monde qui l'entoure. Corollairement, le but d'une communication est d'ajouter de nouvelles informations à celles dont l'individu dispose déjà. Ces informations doivent être vraies en ce sens qu'elles représentent de manière appropriée un événement ou une situation qui a existé ou qui existe dans le monde.

Dans ces conditions, Sperber et Wilson ont pensé qu'il était possible de regrouper toutes les maximes conversationnelles en une seule : la maxime de relation. Effectivement, pour que nous soyons pertinents, cela suppose de donner la quantité d'information nécessaire (maxime de quantité), d'être sincère (maxime de qualité) et d'être clair et non ambigu (maxime de manière).

Ces auteurs ne remplacent pas les maximes conversationnelles et le principe de coopération en une seule maxime. Ils développent un mécanisme plus subtil basé sur la notion de pertinence qui est liée à cette double intention (informative et communicative) et à la communication ostensive-inférentielle, de sorte que la pertinence permet de déterminer les informations qui vont retenir l'attention de l'interlocuteur à un moment donné.

L'acte de communication ostensive-inférentielle du locuteur amène l'interlocuteur à chercher une signification de cet acte à partir de son environnement cognitif. Cette recherche de signification de la part de l'interlocuteur est permise grâce à un raisonnement basé sur des prémisses provenant des savoirs qui lui sont accessibles à un moment donné afin d'aboutir à une ou plusieurs conclusions. Ce mode de fonctionnement cognitif est régi par une stratégie de coût/bénéfice selon laquelle nous avons un maximum d'effets pour un minimum d'efforts. Cela signifie que l'intention du locuteur pourra être calculée de manière inconsciente et automatique en terme de rendement effet/effort. En effet, moins un acte de communication ostensive-inférentielle demande d'efforts pour son interprétation et plus cet acte est pertinent. Plus un acte de communication ostensive-inférentielle a d'effets et plus cet acte est pertinent. Lorsque les efforts s'équilibrent avec les effets atteints, le processus inférentiel s'arrête de lui-même. Le fonctionnement à l'oeuvre dans le processus de compréhension est basé sur le principe de Pertinence. Les capacités inférentielles sont régies par la même stratégie coût/bénéfice, qui consiste en la sélection optimale des prémisses au sein de l'environnement cognitif de l'interlocuteur.

Ces capacités inférentielles correspondent donc à un raisonnement basé sur des compétences cognitivo-sociales. Sachant que toute compétence cognitive a une dynamique développementale, les compétences pragmatiques sont également assujetties à des processus développementaux.

2.3. Le développement des capacités pragmatiques

2.3.1. Les théories interactionnistes du développement

Lev S. Vygotski et Jérôme Bruner ont apporté des notions clefs qui sont essentielles dans l'étude de l'acquisition du langage. Ces notions permettent d'entrevoir des méthodes de remédiation des troubles du langage et de la communication chez l'enfant.

a) Lev Séminovitch Vygotski

Entre la phase d'acquisition et la phase de savoir, l'enfant passe par une phase appelée zone proximale de développement.

D'après Vygotski, il y a une prédominance des facteurs sociaux dans le développement du langage. En effet, pour lui, les fonctions supérieures, telles que le langage, se développent dans l'interaction avec autrui. Vygotski élabore que toute pensée correspond à l'internalisation des interactions entre les agents. Cette internalisation se fait en deux étapes :

1. Il y a d'abord une coordination interpersonnelle où l'apprentissage s'effectue à travers la médiation d'un adulte dans une situation communicationnelle asymétrique ;
2. Et il y a ensuite une intériorisation de cette coordination où l'enfant acquiert une autonomie en étant capable de réaliser les choses sans l'aide de l'adulte.

Selon Vygotski, l'apprentissage chez l'enfant est toujours le passage de la phase interpsychique à la phase intrapsychique où la relation asymétrique entre l'enfant et l'adulte expert joue un rôle central. Cependant, toute coordination interpersonnelle n'est pas gage d'une intériorisation. « *Il est maintenant bien établi dans la psychologie moderne que l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles* » (Vygotski, 1997). Pour que la phase interpsychique engendre efficacement une intériorisation, l'enfant doit se situer à la frontière de ces deux phases, c'est-à-dire à la zone proximale de développement. Cette zone correspond alors à la frontière entre la possession de la compétence et la non-possession de cette compétence. Nous pouvons ainsi circonscrire la zone proximale de développement en faisant la différence entre les aptitudes de l'enfant dans un domaine quand il est aidé et ses compétences dans ce domaine quand il est tout seul.

Vygotski (1997) conçoit le langage comme ayant une « fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant ». Ainsi, les interactions produisent toujours des connaissances dans un univers sémiotique. En d'autres termes, l'apprentissage n'est possible que par la relation à l'autre.

Pour Vygotski, l'acquisition du langage suit la même loi générale de développement explicitée ci-dessus, c'est-à-dire que le développement langagier de l'enfant se fait tout d'abord sur un plan social et ensuite sur un plan psychologique. Dans ce développement, l'adulte a pour rôle d'interpréter les productions réalisées par l'enfant en donnant une signification sociale des énoncés. En d'autres termes, l'acquisition du langage passe par deux phases :

1. La phase interpsychique où l'adulte interprète les énoncés de l'enfant. Celui-ci acquiert alors une nouvelle connaissance sur le plan social.
2. La phase intrapsychique où l'enfant va acquérir la capacité à autoréguler ses échanges en intégrant progressivement l'utilisation des signes linguistiques.

Pour Vygotski, le langage a pour but la communication. Il est vu comme éminemment social. Cette position est rejetée par certains auteurs (Hauser:2002cf & Fitch, Hauser, & Chomsky, 2005) qui considèrent que le langage a évolué non pas vers la communication, mais plus vers une meilleure représentation du monde permettant ainsi d'agir plus efficacement sur ce dernier. Cependant, il y a une convergence dans l'idée que la communication a pour but d'acquérir de nouvelles connaissances (Sperber & Wilson, 1989).

La place centrale de la relation asymétrique dans l'apprentissage est à relativiser. En effet, il n'est pas nécessaire d'être dans une relation asymétrique, selon Bernicot, pour qu'il y ait un apprentissage. Les deux interlocuteurs sont engagés dans l'interaction et ont le souci de se faire comprendre.

b) Jérôme Bruner

Suivant la perspective théorique de Vygotski, Jérôme Bruner accorde un rôle important des facteurs culturels dans le développement. Il impulse l'idée de se focaliser sur l'usage du langage plutôt que sur la forme de l'énoncé dans l'acquisition du langage. Selon Bruner, le langage ne s'acquiert pas « en étant spectateur, mais en l'utilisant ».

Dans sa conception de l'acquisition du langage, Bruner fait intervenir la notion de « format » qui correspond à l'action conjointe de deux individus dans un échange. « *L'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte* » (Bruner, 1983).

Le format est donc « *un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles d'être réversibles plus tard* » (Bruner, 1983). En d'autres termes, le format d'interaction est un modèle de relation sociale qui correspond à des scénarios spécifiques à des contextes particuliers puis, avec le temps, ces scénarios vont se stabiliser et se généraliser en devenant plus abstraits.

La répétition d'un format d'interaction initiale spécifique à un contexte donné constitue une routine interactive. Les formats d'interaction peuvent évoluer au cours du temps grâce à leur caractéristique de réversibilité. En effet, ils peuvent être enrichis par de nouveaux éléments au travers de diverses médiations sociales. Par conséquent, la répétition de ces nouveaux formats d'interaction enrichis va constituer une nouvelle routine interactive qui inclura, en tant que sous-routine (sous-programme), la routine interactive précédente, issue de la répétition du format d'interaction initiale. Donc, en résumé, les formats sont constitués d'éléments stables et des éléments plus variables.

Pour Bruner (1983), le développement du langage est issu de l'acquisition interdépendante de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique. Les formats d'interaction remplissent des fonctions pragmatiques essentielles dans l'acquisition du langage. En effet, l'enfant acquiert les pré-requis pour l'acquisition du langage grâce à la formation de routine interactive durant la période pré-linguistique. Quand l'enfant commencera à énoncer des presque-phrases (« bébé boom », « papa parti »), ces premières propositions reposent sur la possibilité que les deux protagonistes orientent leur attention vers le même référent, de sorte que progressivement les formats d'interactions deviennent le socle de « méthodes de raisonnement » sur l'interprétation et l'anticipation des intentions de communication. En effet, quand l'enfant apprend à parler, il apprend non seulement la grammaire de sa langue, mais aussi l'expression de ses intentions par l'usage pertinent de cette grammaire (Bruner & Watson, 1987).

2.3.2. Perspective pragmatique développementale

La perspective pragmatique développementale du langage postule que l'acquisition du langage ne peut pas se réduire à l'apprentissage unique de la grammaire. En effet, l'enfant doit acquérir des connaissances sur le système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par une majorité d'individus. Ainsi, la pragmatique développementale s'est intéressée au développement des intentions communicatives, des règles communicationnelles, des règles d'usage du langage comme la politesse ou encore l'usage des déictiques¹.

¹ Ce sont des mots dont nous ne pouvons saisir le sens que par une référence au contexte énonciatif

La psychologie développementale pragmatique a pour prétention de comprendre la manière dont l'enfant acquiert cette sensibilité à faire correspondre la forme linguistique de l'énoncé et les caractéristiques contextuelles de la communication. La pragmatique développementale fait bien la différence entre le développement des capacités linguistiques et des habiletés pragmatiques qui correspondent à des règles de l'usage du langage déterminées par des conventions sociales. Le développement formel du langage peut se circonscrire à l'enfance alors que les habiletés pragmatiques se déploient tout au long de la vie (Coquet, 2005).

a) Les compétences métapragmatiques

Les compétences métapragmatiques se définissent comme « *des connaissances relatives à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation de communication* » (Dardier, 2004).

Bernicot (1991) distingue deux types de compétences métapragmatiques : les connaissances acquises précocement liées aux formes des énoncés et les connaissances acquises plus tardivement liées à la situation.

Bernicot (1999) établit une classification en six niveaux des compétences métapragmatiques. Cette classification a été synthétisée dans un tableau par Dardier (2004) qui est présenté ci-dessous :

Niveau	Comportement linguistique et communicatif
1	Gestion de la production des énoncés , par exemple corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur. En cas d'échec de la communication, l'enfant ne reformule pas l'énoncé, au mieux, il répète mécaniquement.
2	Examen de l'effet produit par les énoncés , par exemple déterminer si l'auditeur a compris ou non et, sinon, reformuler son énoncé.
3	Test face à la réalité : décider si un énoncé est adéquat et sinon reformuler.
4	Apprentissage délibéré : être capable de faire des jeux de rôle, c'est-à-dire produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant.
5	Prédire les conséquences des énoncés : juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou à une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage.
6	Réflexion sur la production d'un énoncé : par exemple, expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage.

Tableau 1 : Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur (d'après Bernicot, 1999)

Il est extrêmement compliqué d'évaluer les compétences métapragmatiques. En règle générale, les tests circonscrivent l'évaluation à des énoncés prédéterminés non naturels que l'enfant risque de ne pas comprendre. Par conséquent, l'évaluation métapragmatique est biaisée par une incompréhension du stimulus présenté et non à des capacités métapragmatiques déficitaires. Par conséquent, Bernicot (1991) nous sensibilise à utiliser des énoncés parfaitement bien compris ou des situations communicationnelles bien déterminées dans l'évaluation de capacités métapragmatiques. Ces compétences doivent être évaluées, selon Bernicot, par l'intermédiaire d'explications verbales recueillies hors situation de communication comme dans les épreuves de jugement d'énoncés, d'explication du jugement et de modification de l'énoncé.

b) Les habiletés pragmatiques

L'étude des habiletés pragmatiques, dans la perspective développementale, cherche à comprendre la manière dont l'enfant acquiert cette capacité à mettre en correspondance les informations textuelles et les caractéristiques contextuelles en situation de communication. Cependant, il est extrêmement difficile de circonscrire la nature même de ces habiletés pragmatiques. En effet, Catherine Adams (2002) a répertorié un certain nombre non exhaustif de recherches qui montrent l'évolution du développement des capacités pragmatiques chez l'enfant (Tableau 2, p.13). Nous voyons bien que les habiletés pragmatiques sont la partie du langage qui se développe lentement et au-delà de la période de l'enfance. D'après la Figure 1 (p. 12), nous pouvons constater que les capacités pragmatiques se basent sur d'autres compétences cognitives qui apparaissent précocement comme l'attention conjointe. Il est intéressant de noter que cette expérience intersubjective qu'est l'attention conjointe est le préalable des « formats » de Bruner, mais également du module « Shared Attention Mechanism » (SAM) qui est primordial pour le développement et l'efficacité du module « Théorie de l'Esprit » appelé « Theory-of-Mind Mechanism » (TOMM) par Baron-Cohen (1999). Par conséquent, les interactions précoces sont primordiales dans le développement des habiletés pragmatiques. En effet, il y a une continuité entre les interactions précoces et les premiers actes de langage. Par exemple, l'enfant va établir des actes « proto-directifs » en pointant l'objet de son désir (demande) ou des actes « proto-assertifs » en identifiant différents éléments d'un même ensemble. Les comportements non verbaux de l'enfant (tels que les gestes et les mimiques) vont faire réagir l'adulte constituant ainsi une interaction sous forme de jeu. Ces interactions précoces vont favoriser la compréhension des intentions de communication du locuteur. Ensuite, l'enfant va acquérir cette capacité à moduler plus finement ses intentions communicatives grâce aux variétés beaucoup plus riches que la communication verbale lui offre.

Comme nous venons de le voir, le développement des habiletés pragmatiques s'établit à l'entrecroisement entre plusieurs domaines cognitifs. L'hypothèse que la pragmatique est un module périphérique encapsulé comme le module linguistique (phonologie, syntaxe et sémantique) est difficilement tenable. Par conséquent, la pragmatique tiendrait plus de la compétence du système central dans le modèle fodorien, c'est-à-dire un fonctionnement non modulaire.

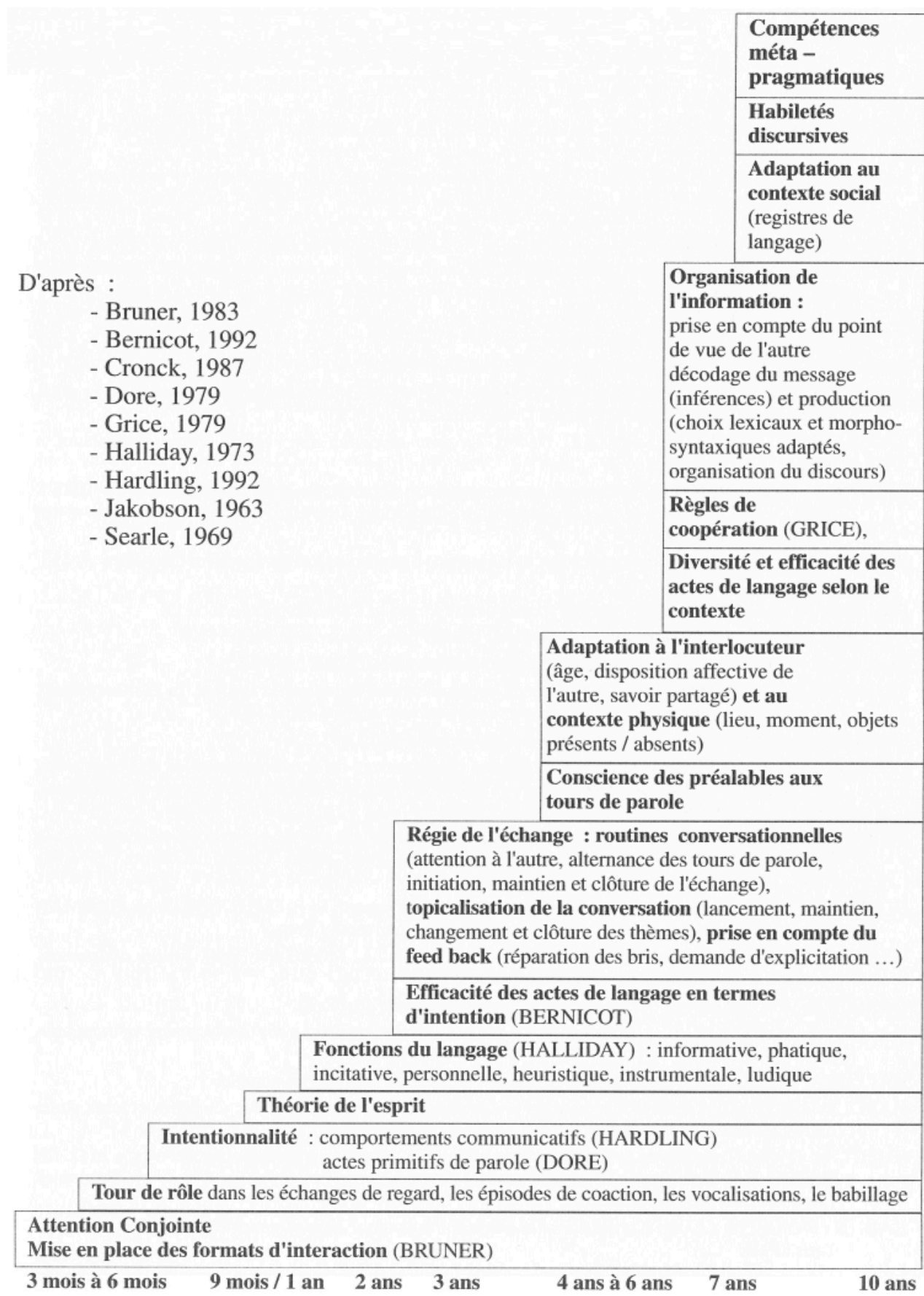


Figure 1 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge (d'après Coquet, 2005)

Thèmes	Âge d'apparition	Références
Alternance des tours de parole	8-9 mois	Ninio et Bruner (1978)
Intentions communicatives prélinguistiques	12 mois	Coggins et Carpenter (1981)
Développement rapide des actes de communication	Entre 14 et 32 mois	Snow, Pan <i>et al.</i> (1996)
Alternance des tours de parole	Stabilisé entre 2,6 et 3,6 ans	Klecan-Aker et Swank (1988)
Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte	À partir de 2 ans	Ervin-Tripp (1979)
Clarifications	À partir de 2 ans	Gallagher (1977)
Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur	À partir de 2 ans	Dunn et Kendrick (1982)
Usage des premières formes de politesse	À partir de 2 ans	Bates <i>et al.</i> (1979)
Inférer l'information à partir de récits	Entre 3 et 4 ans	Paris et Upton (1976)
Usage de divers actes de langage	Entre 3 et 4 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Inférer des significations indirectes	Entre 4 et 6 ans	Eson et Shapiro (1982)
Restituer le thème central d'un récit	Entre 5 et 7 ans	Liles (1993)
Habiletés métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans	Andersen-Wood et Smith (1997)
Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans	Kyrtzis et Ervin-Tripp (1999)
Bon usage de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans	Karmiloff-Smith (1985)
Pertinence et efficacité dans la communication	À partir de 9 ans	Lloyd <i>et al.</i> (1995)
Usage complet des formes de politesse	À partir de 9 ans	McTear et Conti-Ramsden (1992)
Amélioration de la cohésion du discours	De 9 à 12 ans	Ripich et Griffith (1988), Bamberg (1987)
Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à l'âge de 17 ans	Spector (1996), Nippold et Rudzinski (1993)

Tableau 2 : Développement des capacités pragmatiques (Adams, 2002)

2.3.3. Le modèle Situationnel-Discursif-Sémantique

Le *Test of Pragmatic Language-2* (TOPL-2) se base sur une adaptation du modèle Situationnel-Discursif-Sémantique (SDS) de Norris et Hoffman (2002; 1993). En effet, Phelps-Tarasaki et Phelps-Gunn (2007) se sont appuyés sur le cadre théorique du modèle SDS afin de développer le contenu et la structure du TOPL-2.

Ce modèle théorique conceptualise le développement langagier dans une approche connexionniste et, plus précisément, dans le cadre théorique du traitement parallèle distribué (*Parallel Distributed Processing*).

Nous allons tout d'abord décrire succinctement l'approche connexionniste ainsi que la théorie du traitement parallèle distribué au sens large. Ensuite, nous verrons le modèle Situationnel-Discursif-Sémantique de Hoffman et Norris (2002). Enfin, nous discuterons de l'adaptation de ce modèle par Phelps-Tarasaki et Phelps-Gunn (2007).

a) L'approche connexionniste

L'approche connexionniste se voit comme une approche cognitive alternative à l'approche computationnaliste. Les théories connexionnistes tentent de conceptualiser le fonctionnement de l'esprit humain en imitant le réseau neuronal. Ces théories présupposent que les représentations sont des unités élémentaires d'un réseau neuronal. Ainsi, certains réseaux neuronaux seraient activés par l'entrée d'un certain type de stimuli. Autrement dit, les réseaux neuronaux sont spécifiques au traitement d'un certain type de stimuli. À la différence des conceptions computationnalistes, l'approche connexionniste postule que l'organisation de l'esprit ne peut pas être plus complexe que l'organisation neurologique du cerveau.

Les théories connexionnistes ne conçoivent pas la représentation ou le symbole comme l'unité élémentaire de l'esprit humain. Toutes les fonctions cognitives peuvent être conceptualisées comme étant des réseaux neuronaux sensibles à un certain type de stimuli. De plus, ces réseaux neuronaux ne sont pas immuables. En effet, il existe des processus qui vont permettre de modifier ces connexions neuronales. Cette modification va créer, ainsi, de nouvelles représentations. Ces processus en œuvre correspondent à des algorithmes d'apprentissage.

Ainsi, le modèle SDS s'appuie sur ces présupposés. Il s'inscrit dans une théorie connexionniste plus spécifique. En effet, ce modèle décrit le fonctionnement parallèle du traitement de l'information des réseaux neuronaux et l'organisation holistique du système neuronal.

b) La théorie du Traitement Parallèle Distribué

La théorie du Traitement Parallèle Distribué (*Parallel Distributed Processing* [PDP]) postule que le système cognitif fonctionne de manière parallèle et holistique.

D'une part, la théorie PDP suppose que le traitement de l'information est de type parallèle plutôt que séquentiel. Le traitement parallèle permettrait d'expliquer la rapidité et la capacité à traiter une grande quantité d'informations provenant de l'environnement de l'individu.

D'autre part, la théorie PDP postule que « la signification d'une représentation n'est pas localisée dans un endroit précis du cerveau » (Westen, 2000, p. 393). Cette signification est construite à partir de plusieurs aspects de la représentation. Un aspect de la représentation est matérialisé par une unité de traitement appelée nœud du réseau. Ces unités de traitement s'activent par l'expérience de la présence d'un type de stimuli particulier. La signification est distribuée vers plusieurs de ces unités de traitement qui la composent. En d'autres termes, la signification est le produit de l'assemblage d'unités de traitement. Chaque unité de traitement détient un aspect de la représentation. Donc, la signification d'une représentation est issue de l'activation simultanée de plusieurs nœuds du réseau.

Les nœuds se créent par l'expérience et se modifient selon le degré de similarité du stimulus princeps. En effet, la répétition d'un stimulus va générer un nœud. Ce nœud peut être modifié par la présence d'un stimulus proche du stimulus précédent. Ainsi, la catégorisation des informations se forme sur la base de la similarité des informations entrantes.

Pour conclure, le système est doté d'un réseau complexe qui a la capacité de s'étendre, de se complexifier (aspect distribué) et d'être extrêmement rapide (aspect parallèle). Les principes connexionnistes permettent de comprendre et de conceptualiser le fonctionnement d'un tel système. Pour comprendre le développement des connaissances du monde extérieur chez l'enfant, la théorie PDP se base sur les théories constructivistes piagésiennes.

c) Le développement des connaissances

Les théories connexionnistes ne suffisent pas pour expliquer le développement ontologique des connaissances. Elles se sont donc inspirées des théories constructivistes de Piaget. Ces théories connexionnistes partent de l'idée que le système interne des connaissances se construit à travers des interactions de l'environnement. « *Cette construction prend place selon un processus d'assimilation de nouvelles informations à l'intérieur des structures cognitives existantes, tout en procédant à des ajustements pour les changements dans ces structures existantes pour incorporer de nouvelles informations ou de distinctions* » (Norris & Hoffman, 2002, pp. 6-7). L'approche connexionniste adapte donc sa théorie aux principes piagétien d'assimilation et d'accommodation.

L'assimilation d'une nouvelle information passe par l'intégration de cette information au sein de structures préexistantes. Cela signifie que la nouvelle information va activer une configuration de connexions au sein même d'un réseau d'unités de traitement. Cette activation est due à l'étroite similarité entre le réseau d'unités de traitement et la nouvelle information. Le phénomène d'assimilation va générer une réactivation de cette configuration de connexions pour des informations relativement similaires (un même objet, un même évènement, une même manière d'interagir, etc.) dans diverses circonstances expérimentées par l'enfant. En d'autres termes, l'expérience de l'enfant d'une action conjointe avec l'adulte dans un contexte spécifique va créer un format d'interaction initiale. Ce format, au sens de Bruner, va réagir de plus en plus rapidement à la présence d'une interaction similaire à celle expérimentée initialement. Cette expérimentation répétée d'un même objet ou d'un même évènement va donc former une configuration interne stable et solide de cet objet ou de cet évènement. Cette configuration correspond à un schéma (selon Piaget) ou à un format (selon Bruner). Ce schéma va être réactivé :

- soit par la présence d'un objet ou d'un évènement auquel il est sensible,
- soit d'un nouvel objet ou d'un nouvel évènement qui active fortement un nombre conséquent de connexions au sein du même réseau d'unité de traitement de l'objet ou d'un évènement déjà expérimenté.

Cette capacité à assimiler de nouveaux stimuli à l'intérieur de schémas existants permet à l'enfant d'interpréter de nouvelles expériences comme si elles étaient familières. Cependant, ces nouveaux stimuli peuvent être très différents des stimuli précédents.

Par conséquent, ces nouveaux stimuli vont créer de nouvelles configurations de connexions à l'intérieur du système. Celles-ci maintiennent tout de même le schéma préexistant, mais elles activent un nouveau réseau de connexion. Ce nouveau réseau au sein d'une structure préexistante correspond au processus d'accommodation. Ainsi, le processus d'accommodation permet d'expliquer l'aspect stable et flexible des formats brunériens.

Il y a un état d'équilibre qui se crée avec le phénomène d'assimilation et d'accommodation. La nouvelle information acquise par l'assimilation permettra à l'enfant d'accommoder toutes nouvelles informations semblables à celles apprises. Cependant, un état de déséquilibre peut se créer quand les différences entre les stimuli entrants et les schémas existants sont trop importantes rendant l'accommodation impossible. L'état de déséquilibre oblige le système à générer une nouvelle configuration de connexions. Par conséquent, l'apprentissage correspond à cet état de déséquilibre. En d'autres termes, si le système reste toujours dans un état d'équilibre sans aucun changement ou adaptation, alors il n'y aura jamais d'apprentissage. De plus, si les informations entrantes sont trop nouvelles ou trop sophistiquées, alors ces informations ne seront pas assimilées, impliquant une incapacité à apprendre. Donc l'information entrante ne doit être ni trop différente ni trop similaire pour que le processus d'accommodation s'accomplisse afin de motiver le changement. L'enfant passe obligatoirement d'un état d'équilibre à un autre en transitant par un état de déséquilibre. Cet état transitoire peut être défini comme la zone proximale de développement de Vygotski. En effet, l'enfant passe par une nouvelle acquisition qui est accessible à ses capacités intellectuelles pour parvenir à utiliser cette acquisition de manière autorégulée.

d) Les contextes situationnels, discursifs et sémantiques

Comme nous l'avons vu précédemment, la connaissance se construit à partir des informations extérieures qui sont traitées par des unités de réseaux neuronaux spécifiques. Cette assimilation de nouvelles informations entrantes peut se faire au travers de quatre domaines de connaissance. La connaissance des objets et de leurs caractéristiques est étroitement liée au développement cognitif en terme de capacité à former des schémas et à construire des représentations internes à partir du monde externe. La connaissance des informations sensorielles et des réponses motrices est liée à la capacité à former des schémas et à construire des représentations de type perceptuel et catégoriel. Ce type de connaissance autorise la planification des mouvements moteurs afin d'avoir un contrôle volontaire des processus sensoriels et moteurs.

La connaissance de soi et de la relation aux autres est étroitement liée au développement social en terme de compétences à former des schémas et à construire des représentations internes des personnes et de leurs pensées, croyances et comportements. La connaissance d'associations entre des représentations et des signes, incluant des sons, des gestes, des images et des mots, est étroitement liée avec le domaine sémiotique en terme de capacité à utiliser des signes pour faire référence aux informations construites par le système.

Par conséquent, l'acquisition d'une information entrante se réalisera par l'enregistrement simultanément des caractéristiques de l'information au niveau de 4 domaines :

1. Le domaine cognitif qui inclut la connaissance des objets, leurs attributs et leurs relations entre eux.
2. Le domaine social qui inclut la connaissance des dynamiques sociales et culturelles aussi bien que les connaissances des pensées, des croyances et des buts des autres (théorie de l'esprit).
3. Le domaine sensori-moteur qui inclut les connaissances de son propre corps et les manières de l'utiliser en interaction avec son environnement.
4. Le domaine sémiotique qui inclut les connaissances des sens partagés envers un objet par les individus d'une même culture.

Au niveau du développement langagier, Norris et Hoffman (Norris & Hoffman, 2002) ont modélisé l'acquisition du langage qui se réalise simultanément au niveau de 3 types de contextes :

1. Le contexte situationnel décrivant la capacité de l'enfant à représenter l'information entrante dans les différents domaines de connaissance.

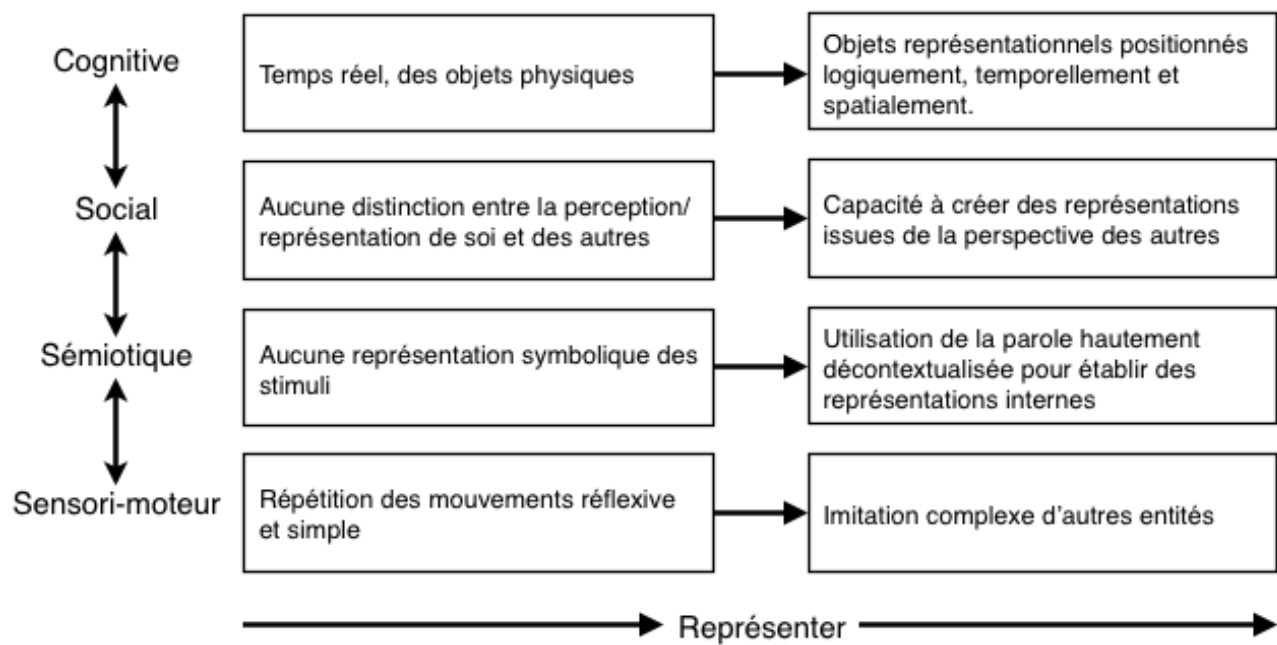


Figure 2 : Développement ontologique de la capacité de représenter le monde dans le domaine cognitif, social, sémiotique et sensori-moteur. (d'après Norris & Hoffman, 2002)

2. Le contexte discursif décrivant la capacité de l'enfant à organiser ses représentations internes.

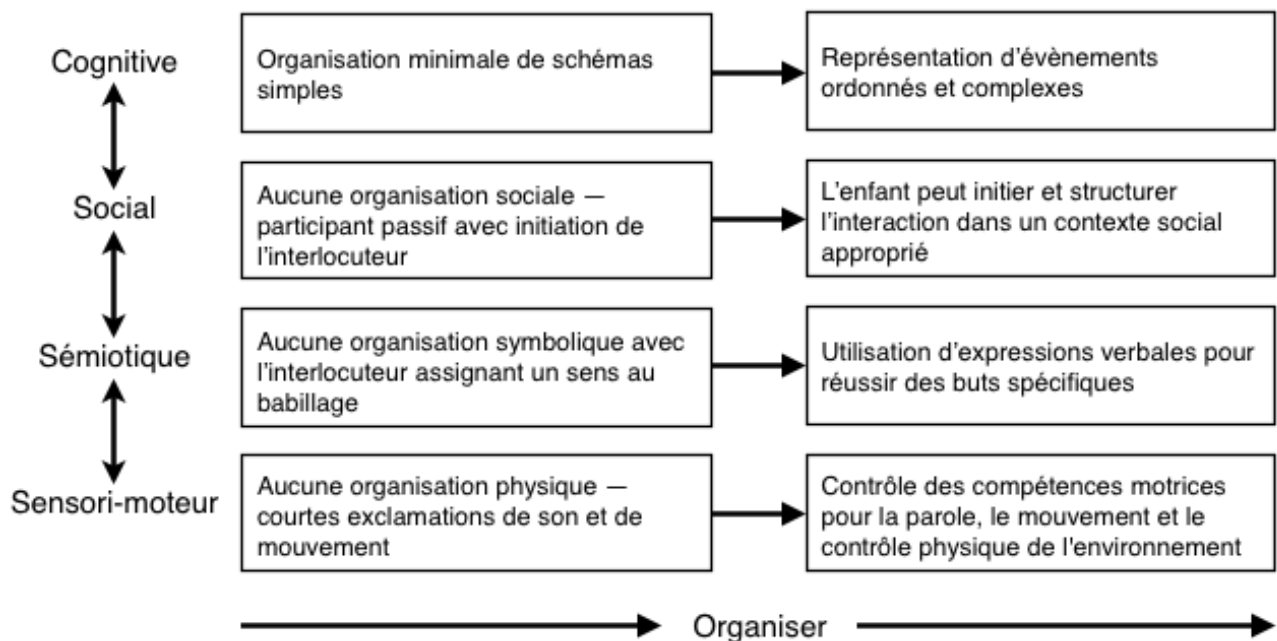


Figure 3 : Développement ontologique de la capacité à organiser les représentations internes dans le domaine cognitif, social, sémiotique et sensori-moteur. (d'après Norris & Hoffman, 2002)

3. Le contexte sémantique décrivant la capacité de l'enfant à réaliser ses propres représentations internes et à les associer sémantiquement avec ses connaissances organisées.

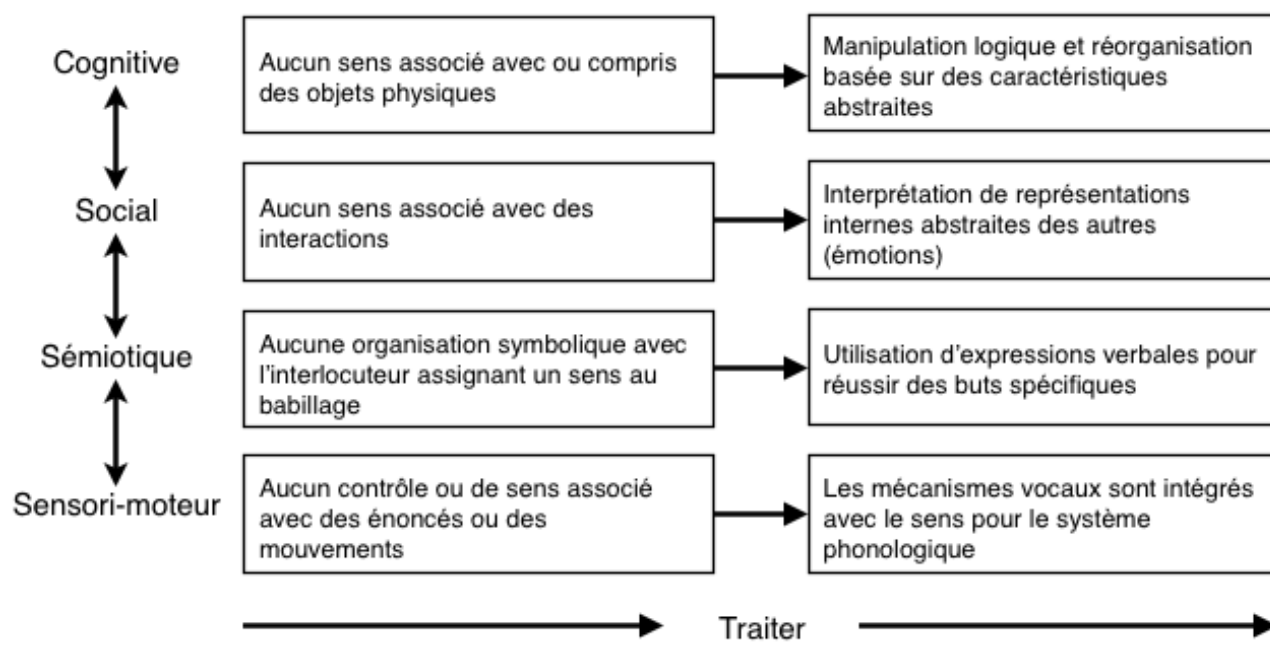


Figure 4 : Développement ontologique de la capacité de traitement de ses propres représentations internes / dans le domaine cognitif, social, sémiotique et sensori-moteur. (d'après Norris & Hoffman, 2002)

e) Adaptation du modèle de Norris et Hoffman

Le modèle SDS a été adapté pour le TOPL-2 pour 3 raisons :

1. Il intègre les différents composants du fonctionnement pragmatique du langage.
2. Il a aidé au développement des différents items du TOPL-2.
3. Il fournit un système pratique dans l'application clinique.

La pragmatique peut se définir par l'usage du langage en contexte. D'après le modèle SDS, l'utilisation du langage est influencée par 3 types de contexte : le contexte situationnel, le contexte discursif et le contexte sémantique. Par conséquent, la circonscription de ces contextes permet d'avoir des données normatives des capacités pragmatiques.

L'adaptation faite par Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn du modèle SDS est représentée dans la Figure 5, p. 21. Comme nous pouvons le constater, les auteurs se sont focalisés sur l'évaluation des différents contextes. Chaque type de contexte peut être évalué par différents aspects qui le composent :

1. Le contexte situationnel peut être décomposé en 2 sous-composants suivants :
 - Le sous-composant « Contexte Physique » qui réfère à des indices physiques issus de la scène présentée. Ces indices définissent le modèle de communication approprié. Par exemple, dans une bibliothèque, nous attendons que le locuteur parle à voix basse.
 - Le sous-composant « Auditeur » qui correspond aux caractéristiques de l'auditeur pouvant affecter la manière de communiquer. Par exemple, lorsqu'un adulte parle à un enfant, nous nous attendons que l'adulte adapte son vocabulaire.
2. Le contexte discursif peut être décomposé en 2 sous-composants suivants :
 - Le sous-composant « Thème » qui correspond aux compétences relatives à la gestion du thème conversationnel, c'est-à-dire à la capacité d'introduire, de maintenir ou de changer le thème de la conversation.
 - Le sous-composant « But » qui correspond au type de communication utilisé pour atteindre un objectif.
3. Le contexte sémantique peut être décomposé en 3 sous-composants suivants :
 - Le sous-composant « Indice Visuo-Gestuel » qui correspond aux indices non verbaux tels que le langage du corps et les gestes.
 - Le sous-composant « Langage Non-Littéral » qui réfère au langage abstrait comme la métaphore et les expressions idiomatiques. Par exemple, le fait de dire « l'habit ne fait pas le moine » signifie que les apparences peuvent être trompeuses.
 - Le sous-composant « Évaluation Pragmatique » qui correspond à la capacité à vérifier et évaluer sa propre utilisation du langage d'une manière continue. L'« Évaluation Pragmatique » implique la compréhension et l'intégration de tous les aspects des compétences pragmatiques.

Adaptation du modèle « Situationnel-Discursif-Sémantique » De Norris et Hoffman (1993) pour le TOPL-2		
CONTEXTE		
Situationnel	Discursif	Sémantique
Contexte Physique (CP)	Thème (T)	Indices Visuo-Gestuels (IVG)
Auditeur (A)	But (B)	Langage Non-Littéral (LNL)
		Évaluation Pragmatique (EP)

Figure 5 : Modèle théorique de la pragmatique sous-jacent au TOPL-2 (d'après Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007)

2.4. Conclusion

Le langage est une grande fonction cognitive complexe. Son utilisation est d'autant plus complexe, car elle met en jeu un nombre conséquent de compétences cognitives. Par exemple, Diehl et coll. (2006) ont montré l'importance des compétences pragmatiques dans le processus de narration. La conception d'« organes langagiers » déterminés de manière phylogénétique reste relativement consensuelle. La divergence entre les théories connexionnistes et les théories computationnalistes se base sur le fonctionnement et sur l'organisation structurelle de cet « organe ». En effet, les premiers raisonnent par imitation du système neuronal en élaborant des modèles de traitement parallèle et distribué. Les seconds conceptualisent le fonctionnement cognitif sur la base fondamentale du symbole et de la computationnalité de ses unités fondamentales. Le système cognitif serait formé par des structures du type modulaire déterminées de manière phylogénétique et spécifiques à un certain type de traitement qui serait quant à lui séquentiel.

Le TOPL-2 a été construit à partir des modèles connexionnistes, conceptualisant la notion de pragmatique. Dans cette approche, le développement des capacités pragmatiques se base sur des théories interactionnistes. Le modèle SDS permet ainsi de décrire le développement de l'usage du langage en contexte. De plus, il permet de décomposer le contexte en trois types : le contexte situationnel, le contexte discursif et le contexte sémantique. Cette décomposition met en exergue les informations nécessaires au raisonnement pragmatique de l'enfant, pouvant ainsi spécifier les différents aspects de son environnement cognitif.

Cela a permis à Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn d'asseoir leur évaluation sur des fondements théoriques stables. Cette inspiration théorique a permis au TOPL-2 d'espérer construire une validité et une fidélité fortes.

3. ASPECT MÉTHODOLOGIQUE : TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2

Le TOPL-2 a pour objectif d'évaluer les capacités pragmatiques au travers des âges de l'enfance et au-delà. Pour ce faire, Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn ont utilisé un modèle théorique du développement du langage de type connexionniste : le modèle Situationnel-Discursif-Sémantique.

3.1. Présentation

Le *Test of Pragmatic Language-2* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) est un test standardisé qui a pour objectif d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant. Pour évaluer ces capacités, le *Test of Pragmatic Language-2* (TOPL-2) utilise des contextes narratifs décrivant des situations d'interactions sociales et communicationnelles que nous pouvons rencontrer dans la vie de tous les jours. Le TOPL-2 est constitué de 43 items qui mesurent la compréhension pragmatique de ces situations. Ces dernières se veulent les plus naturelles possible. L'ensemble des items prend appui sur les images représentant des situations sociales qui sont analysées par l'enfant en formulant leurs réponses. À ces 43 items, il s'ajoute 19 items supplémentaires qui sont destinés à évaluer des compétences métapragmatiques. En effet, ces items additionnels permettent d'apprécier certains niveaux de compétences métapragmatiques comme l'apprentissage délibéré, la prédiction des conséquences des énoncés et la réflexion sur la production d'un énoncé (Bernicot, 1999).

Le TOPL-2 génère un score standard appelé Indice Pragmatique (IP). Cet indice est constitué de 6 sous-composants : le Contexte Physique (CP), l'Auditeur (A), le Thème (T), le But (B), les Indices Visuo-Gestuels (IVG), le Langage Non-Littéral (LI) et l'Évaluation Pragmatique (EP). Ces sous-composants permettent ainsi d'affiner l'évaluation visant une définition précise de l'intervention de remédiation ou de rééducation éventuelle.

3.1.1. Administration

a) Population cible

Selon Phelps-Gunn et Phelps-Terasaki (2007), le TOPL-2 permet d'évaluer les compétences pragmatiques d'une population d'enfants et d'adolescents âgés de 6 à 18 ans. Cependant, nous pouvons remarquer des différences au niveau de la pratique. En effet, Hoffman (2012) a montré que le TOPL-2 est plus efficient chez les enfants atteints d'un Syndrome de Williams âgés de 8 à 16 ans. La raison de cet ajustement de l'âge d'administration est due à l'aspect compliqué et longue de certains items. Cela nous renvoie à cette importance de prendre compte la compréhension des directives du test avant son administration.

Le TOPL-2 a été spécialement développé pour être utilisé auprès de population suivante :

- Des enfants ayant des troubles de l'apprentissage,
- Des enfants ayant un trouble du langage ou un retard du langage,
- Des enfants ayant des difficultés de lecture et de compréhension,
- Des enfants ayant des troubles d'attention, de comportement, émotionnel ou anxieux.

b) Temps de passation

Le temps de l'administration peut varier entre 30 et 60 minutes. La passation peut se faire en une ou plusieurs sessions en veillant à garder les mêmes conditions de passation. Il est fortement conseillé de faire de courtes pauses, voire des sections en plusieurs passations, pour les jeunes enfants ou les enfants ayant des troubles de l'attention.

c) Enregistrement des réponses

Il existe deux sortes de carnets de passation qui permettent d'enregistrer les réponses de l'enfant durant la passation. L'un des carnets de passation est dédié aux enfants âgés de 6 à 7 ans et l'autre pour les enfants âgés de 8 à 18 ans. Par conséquent, l'administration du test diffère selon l'âge de l'enfant. Les enfants âgés de 6 à 7 ans sont évalués quantitativement à partir de l'item 1 jusqu'à l'item 17. Il est toutefois possible d'administrer les autres items, issus du carnet de réponses dédiés aux enfants âgés de 8 à 18 ans, afin d'avoir une appréciation qualitative des compétences pragmatiques.

Le carnet de passation est composé d'une page de garde où l'examineur peut résumer les informations importantes et d'un répertoire de stimuli où l'examineur peut inscrire les réponses de l'enfant. D'une part, la page de garde correspond à une fiche récapitulative qui est composée de 3 sections distinctes. La première section permet à l'examineur d'enregistrer des informations concernant le nom, l'âge exact, le sexe et le niveau scolaire de l'enfant, ainsi que le nom et la profession de l'examineur. La seconde section est dédiée à la saisie des scores obtenus au test, et l'examineur est invité à positionner l'enfant par rapport à sa classe d'âge grâce à l'étalonnage. La troisième section est spécifique aux interprétations et aux recommandations de l'examineur aux vues des résultats et des informations qualitatives importantes durant la passation. D'autre part, le répertoire de stimuli (voir en Annexe pour une traduction) est représenté en un tableau qui est composé de 5 colonnes :

1. La colonne « Item » correspond au numéro de l'item.
2. La colonne « Stimulus » correspond au stimulus de l'item que l'examineur doit lire fidèlement. Le stimulus peut être répété. Si l'enfant ne répond pas après 15 secondes, alors l'examineur est autorisé à répéter le stimulus.
3. La colonne « Réponse correcte » correspond à ce dont nous devrions nous attendre pour la réponse du stimulus de l'item.
4. La colonne « Réponse de l'examiné » est l'endroit où l'examineur peut noter les réponses de l'enfant.
5. La colonne « Score » correspond à la note de l'item. La notation est dichotomique. L'item est noté soit 1 (correct) ou soit 0 (incorrect). De plus, certains items contiennent une question supplémentaire dans l'objectif d'évaluer, en termes de justesse, un des niveaux de la compétence métapragmatique. Ces items additionnels constituent le sous-composant « Évaluation Pragmatique ».

3.1.2. Interprétation

À la fin de la passation, l'examineur obtient une valeur brute des performances de l'enfant au TOPL-2. Pour un enfant âgé de 6 à 7 ans, le score brut maximal est de 17, alors que le score brut maximal est de 43 pour un enfant âgé de 8 à 18 ans. L'examineur ne peut que comparer l'enfant qu'avec sa classe d'âge. En effet, l'examineur devra convertir le score brut en un score standard qui lui permettra de comparer les performances de l'enfant avec celles de la population globale.

Ce score standard correspond à l'Indice Pragmatique (IP). La moyenne est de 100 et l'écart-type est de 15. Ainsi, l'examinateur peut calculer de manière fine la distance de l'examiné par rapport à la moyenne. Cela permet aussi à l'examinateur de comparer directement le score de l'examiné avec des scores d'autres tests qui ont la même moyenne et le même écart-type comme le *Weschler Intelligence Scale for Children — Fourth Edition* (WISC-IV).

D'après Phelps-Gunn et Phelps-Terasaki (2007), l'IP peut être considéré comme une estimation de la capacité pragmatique générale de l'enfant. L'IP permettrait donc d'identifier les enfants ayant de bonnes ou de mauvaises capacités pragmatiques. Ainsi, cet indice indique la capacité de l'enfant à utiliser le langage en contexte qui est constitué d'un contexte situationnel, discursif et sémantique. Cependant, Phelps-Gunn et Phelps-Terasaki ont tenté de décrire ces trois différents contextes au travers de l'évaluation de plusieurs indicateurs (Figure 5, p. 21). Ces indicateurs correspondent à des compétences spécifiques à chaque type de contexte (Tableau 3, pp. 25-27). Cette décomposition permet à l'examinateur d'évaluer et d'interpréter plus finement les capacités pragmatiques de l'enfant, et ainsi de cibler une stratégie de remédiation ou de réhabilitation.

Sous-composant du TOPL-2	Item	Compétences
Contexte physique	1, 3, 7, 11	Utiliser les caractéristiques contextuelles, situationnelles et évènementielles.
Auditeur	5, 8, 9, 10, 27, 32, 35, 37	S'adapter aux différents interlocuteurs.
	4, 11, 15, 16, 17, 28, 34, 35	S'appuyer et s'ajuster à l'humeur de l'auditeur ou à son point de vue ou ce que ressent l'auditeur (c'est-à-dire prendre en compte l'humeur de l'auditeur de manière générale)
	13	Respecter les tours de parole entre l'auditeur et le locuteur. L'enfant ne fait pas d'interruption ou il ne monopolise pas la parole et respecte la réciprocité communicationnelle.
	24, 30, 31	S'appuyer sur les nouvelles informations données dans la base commune. Cela comprend la capacité à prendre en compte de ce que sait l'auditeur.

Sous-composant du TOPL-2	Item	Compétences
Thème	2, 6, 16, 19, 32, 36	Capacité à introduire un thème de manière appropriée, soigneusement, poliment, avec tact et respectueusement.
	5, 9	Capacité à changer un thème à un autre de manière non abrupte
	25	Capacité à générer un contenu logique, approprié, concis et pertinent.
	9, 30, 31, 39	Capacité à maintenir le thème conversationnel introduit en suivant et en contribuant de manière pertinente sur ce thème, sans changer de sujet de manière inappropriée.
	10, 12, 14, 22, 30, 31, 33	Capacité à résoudre des problèmes liés à la communication telle qu'un malentendu qui nécessite une modification ou une clarification de ce qui a été dit.
But	4, 5, 11, 35, 36	Faire une requête, demander, questionner pour obtenir une information ou une clarification, un objet ou la permission pour certains activités ou choix.
	1, 3, 9, 10, 13, 15, 24, 37	Informar, expliquer, décrire, déclarer une opinion ou un jugement, communiquer un désaccord ou un accord, indiquer des croyances ou un accord.
	2, 5, 7, 14, 19	Capacité à réguler en exerçant un contrôle sur quelque chose ou quelqu'un (c'est-à-dire un avertissement, un rappel, une revendication, une objection, une demande de changement, une promesse, retarder ou dépêcher quelque chose ou quelqu'un).
	2, 6, 8, 12, 14, 22, 33, 34	Exprimer des sentiments, des émotions, des sensations, des perceptions, des intentions ; raconter des blagues ; s'excuser ou féliciter ou rapporter les effets d'un comportement d'une autre personne.

Sous-composant du TOPL-2	Item	Compétences
But	4, 8, 12, 16, 17, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 39	Capacité à persuader ou à négocier afin d'atteindre un but (c'est-à-dire obtenir un objet ou un comportement, demander à quelqu'un d'accepter ses excuses).
Indices Visuo-Gestuels	1, 3, 7, 10, 11, 13, 17, 35	Être attentif aux expressions faciales, au langage du corps et aux gestes.
Langage Non-Littéral	18, 20, 21, 23, 26, 29, 38, 40, 41, 42, 43	Expliquer un proverbe ou une métaphore d'une manière pertinente, qui fait sens.
Évaluation Pragmatique	4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 27, 28, 30, 31, 33, 34	Justifier ou donner une réponse rationnelle incluant l'évaluation de la réponse et la prédiction ou l'anticipation du succès de la réponse.

Tableau 3 : Les items et les compétences correspondant aux sous-composants du TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, pp. 116-118)

3.2. Construction du test

Le TOPL-2 a été étalonné avec un échantillon de 1136 enfants et adolescents issus de 21 états américains. Cet échantillon a été comparé avec la population globale à partir de caractéristiques démographiques. Ces caractéristiques ont été les suivantes :

- la région géographique,
- le genre,
- l'ethnie,
- le type de résidence (rural ou urbain),
- le revenu familial,
- le niveau scolaire des parents,
- la présence de trouble éventuel.

À partir de cette comparaison, les auteurs ont pu rendre représentatif l'échantillon.

3.2.1. Fidélité

La fidélité d'un test renvoie à la consistance avec laquelle le test mesure une compétence. Plus la variance des résultats entre les différentes passations est faible, plus le test est fidèle. La fidélité du TOPL-2 a été déterminée par l'évaluation de la consistance interne, de la stabilité et de l'accord interjuges.

a) Consistance interne

La consistance interne correspond à la fidélité interitems du test. Elle est obtenue par l'échantillonnage des items qui composent le test. Grâce à cet échantillonnage, il est possible de déterminer la liaison entre chaque item. Plus les items sont liés les uns aux autres, plus l'erreur de mesure sera faible.

La consistance interne du TOPL-2 a été déterminée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient a été calculé pour 13 intervalles d'âge allant d'un coefficient alpha de Cronbach de 0.82 à 0.93. Le coefficient de consistance interne moyen pour le TOPL-2 est de 0.91. L'étendue des coefficients alpha de Cronbach indique que le TOPL-2 est un test fiable et que ces résultats sont fidèles à ce qu'ils doivent représenter, c'est-à-dire aux aspects pragmatiques du langage.

Le fait que le coefficient de consistance interne moyen ne soit pas égal 1 signifie qu'il subsiste une erreur de mesure. Sachant qu'un test a indubitablement une erreur de mesure, le coefficient de consistance interne permet d'évaluer l'erreur de mesure standard (EMS). L'erreur de mesure standard du TOPL-2 a été calculée grâce au coefficient alpha de Cronbach pour chacune des 13 tranches d'âge (Tableau 4, p. 28). Ainsi, l'examineur peut calculer l'intervalle où l'examiné se situe probablement par rapport à sa classe d'âge. Par exemple, pour un enfant de 9 ans qui obtient un IP de 106, l'examineur peut affirmer à 95 % de chances que l'enfant se situe entre 96 et 116 ($106 \pm [EMS \times 1.963]$). Plus l'erreur de mesure standard est faible, plus les résultats seront fidèles aux performances de l'examiné.

Âge	Alpha de Cronbach	EMS
6	82	6
7	86	6
8	86	6
9	91	5
10	92	4
11	93	4
12	93	4
13	92	4
14	93	4
15	92	4
16	92	4
17	93	5
18	88	5
Moyenne	91	5

Tableau 4 : Coefficient alpha de Cronbach et Erreur de Mesure Standard (EMS) du TOPL-2 pour 13 intervalles d'âge.

b) Stabilité

La stabilité est définie par la fidélité du test-retest. Le coefficient de fidélité de test-retest est déterminé par la stabilité des performances de cet individu. Cette technique consiste à évaluer plusieurs fois un même individu de manière différée dans le temps.

Pour le TOPL-2, les sujets ont été examinés deux fois à un intervalle de temps de deux semaines. La corrélation entre la moyenne et l'écart-type de la première et de la seconde passation excède 0.90 (Tableau 5, p. 29). Cela signifie que le TOPL-2 a une bonne stabilité temporelle.

Groupe d'âge	Test		Retest		r
	m	σ	m	σ	
7-12	108	4	109	5	.94
13-18	100	12	100	12	.99
Total	102	11	103	11	.99

Tableau 5 : Fidélité du test-retest du TOPL-2

c) Accord interjuges

L'analyse de l'accord interjuges permet d'évaluer le taux d'incidence de subjectivité sur les résultats du test. Grâce à un manuel détaillé et une procédure d'administration et de cotation précise, le TOPL-2 a un indice de subjectivité faible. Cependant, les auteurs insistent sur l'expérience de l'administration du test, ce qui peut encore réduire cet indice de subjectivité.

L'accord interjuges du TOPL-2 a été obtenu par une corrélation entre les scores recueillis indépendamment par deux examinateurs différents. Le coefficient de corrélation calculé est de 0.98. Cela signifie que la variation des scores d'un examinateur est liée à la variation des scores de l'autre examinateur dans 98 % des cas. Ainsi, les auteurs donnent la preuve que le TOPL-2 a une fidélité interjuges forte.

Le TOPL-2 a un haut niveau de fidélité et une erreur de mesure relativement faible. Le TOPL-2 est donc un instrument fiable et peu subjectif dans l'évaluation des capacités pragmatiques.

3.2.2. Validité

La validité dépend de la fidélité, un test peu fidèle ne peut être très valide, si la mesure contient beaucoup d'erreurs aléatoires, elle peut difficilement prétendre mesurer ce qu'il faut mesurer. À l'inverse, la fidélité n'est pas un gage de validité.

La validité d'un test signifie que ce dernier mesure bien ce qu'il est censé mesurer. La validité correspond au résultat du test et à l'interprétation de ces résultats pour un groupe donné d'individus. Le degré de validité dépend de l'utilisation des résultats du test. Par conséquent, la validité est toujours spécifique à une utilisation particulière. En d'autres termes, la validité réfère au degré avec lequel celui-ci mesure effectivement ce qu'il a pour but de mesurer dans une situation particulière donnée.

La mesure de la validité du TOPL-2 a porté sur plusieurs types de validité : la validité de contenu, la validité critériée, la validité de construit et la validité convergente-divergente.

a) Validité de contenu

La validité de contenu est dépendante de la définition théorique de la mesure. En effet, la théorie sous-jacente définit les différents aspects du concept mesuré. Il faut indubitablement que la mesure soit composée d'items pertinents et représentatifs par rapport à l'ensemble des items pour un domaine défini par le concept mesuré.

De plus, il faut également faire attention à ce que les items ne concernent pas qu'un seul aspect du domaine mesuré.

Le TOPL-2 a pour but de produire un Indice Pragmatique (IP). Cet indice doit refléter la capacité globale de l'examiné à utiliser le langage dans des contextes sociaux. Les items du TOPL-2 ont donc été sélectionnés afin d'évaluer cette capacité et de refléter les trois composants du modèle SDS (2002; 1993) : le contexte situationnel, le contexte discursif et le contexte sémantique.

Malgré un score global de l'usage du langage dans le contexte, les auteurs ont montré un intérêt certain sur la spécification des trois composants du modèle SDS. En effet, les auteurs ont demandé à 12 experts d'évaluer les items du TOPL-2 en six sous-composants : Contexte Physique, Auditeur, Thème, But, Indice Visuo-Gestuel, Langage Non-Littéral. Pour chaque item, les experts devaient juger la pertinence de chaque sous-composant en utilisant une échelle d'évaluation du type : très pertinent, quelquefois pertinent, pas du tout pertinent. Chaque item était associé à un sous-composant lorsque les douze experts évaluaient l'item comme pertinent au sous-composant.

Cependant, il existe un septième sous-composant qui a été évalué indépendamment des autres. En effet, le sous-composant « Évaluation Pragmatique » est qualitativement différent des six autres sous-composants. Ce sous-composant évalue la rationalité des réponses de l'examiné alors que les autres sous-composants sont inhérents aux stimuli eux-mêmes.

Cette décomposition a pour but d'aider le praticien à mieux cerner les capacités pragmatiques de l'examiné.

b) Validité critériée

La validité critériée se détermine empiriquement. Elle correspond à une procédure qui indique l'efficacité du test dans la prédiction des performances d'un individu dans une activité donnée. Par conséquent, la validité critériée se caractérise par la corrélation concourante ou prédictive avec les résultats des autres instruments qui mesurent les mêmes capacités ou des performances considérées comme similaires.

Pour le TOPL-2, les auteurs ont examiné la relation de l'Indice Pragmatique (IP) avec les scores du *Comprehensive Assessment of Spoken Language* (CASL ; Carrow-Woolfolk, 1999), du *Test of Adolescents and Adults Language-Fourth Edition* (TOAL-4 ; Hammill, Brown, Larsen, & Wiederholt, 2007), et du *Pragmatic Language Skills Inventory* (PLSI ; Gilliam & Miller, 2005).

Le CASL est une batterie de tests visant à évaluer trois domaines de compétences du traitement du langage oral (compréhension, expression et récupération) dans 4 catégories structurelles du langage : lexique/sémantique, syntaxique, métalinguistique et pragmatique. La validité critériée a été évaluée à partir des critères suivants : le Langage Non Littéral, le Sens Contextuel, l'Inférence, les Phrases Ambigües, le Jugement Pragmatique, et le Score Global Composite.

Le TOAL-4 évalue les compétences en deux grands domaines : langage écrit et langage parlé. La capacité du langage parlé est mesurée par la capacité de l'enfant à spécifier les antonymes, les dérivations de mots (par exemple : prévenir, revenir), et les analogies à partir d'indices verbaux (par exemple : maison, cabane). La capacité du langage écrit est mesurée par la capacité de l'enfant à produire des synonymes à partir d'indices écrits, des phrases écrites complexes grammaticalement correctes par la combinaison d'une série de phrases simples et à reconnaître et corriger les erreurs de ponctuation et d'orthographe des mots écrits. La validité critériée a été établie à partir de l'« Indice du Langage Oral ».

Le PLSI détermine les capacités pragmatiques dans trois domaines : l'interaction dans la classe, l'interaction sociale et l'interaction personnelle. La validité critériée a été déterminée à partir de ces trois domaines évalués ainsi qu'un indice pragmatique global.

D'après le manuel, la corrélation entre l'Indice Pragmatique du TOPL-2 et les critères évaluant des capacités similaires des autres tests est très élevée. Cela donne une autre preuve de la validité du TOPL-2 comme mesure des capacités pragmatiques.

c) Validité de construit

La validité de construit correspond à l'étendue du trait ou du construit théorique évalué. Cette validité a pour souci de déterminer l'ampleur des dimensions évaluées du test sur lequel le concept théorique se base. Pour ce faire, trois étapes procédurales ont été utilisées pour le TOPL-2 :

1. Les construits présumés ont été identifiés à partir de l'inventaire décrivant le concept théorique.
2. Quatre hypothèses ont été générées à partir de ces construits :
 - 2.1. Les scores du TOPL-2 devraient être significativement corrélés avec l'âge chronologique parce que les compétences pragmatiques sont de nature développementale (Figure 1, p.12 et Tableau 2, p.13). D'après le manuel, la moyenne de scores du TOPL-2 augmente avec l'âge. Cela confirme que les scores du TOPL-2 sont significativement corrélés avec l'âge chronologique.

- 2.2. Les scores du TOPL-2 devraient différencier les groupes de sujets identifiés comme ayant résolu les problèmes et ceux qui ne les ont pas résolus. En effet, les capacités pragmatiques sont des compétences nécessaires au langage pour réussir à dénouer des problèmes. Deux groupes d'enfants ont été discriminés à partir de leur score au TOPL-2, ceux qui ont des problèmes langagiers et ceux qui n'en ont pas. Cela indique que les scores du TOPL-2 différencient bien les groupes de sujets selon la présence (scores plus faibles) ou non (scores supérieurs ou égaux à la norme) de troubles pragmatiques.
- 2.3. Les scores du TOPL-2 devraient être modérément corrélés avec ceux des tests d'intelligence. Les capacités pragmatiques sont dépendantes de l'intelligence générale. Rinaldi (2003) a utilisé le TOPL pour évaluer l'aspect pragmatique du langage afin d'éprouver le modèle théorique de la compétence communicative de Abbeduto & Nuccio (1989). Ce modèle décrit la compétence communicative comme étant composée d'une compétence pragmatique, d'une capacité linguistique (syntaxe et sémantique), d'une compétence sociale et de l'efficacité intellectuelle. Rinaldi conclut que l'efficacité intellectuelle est une composante prédictive du fonctionnement pragmatique du langage. Dans le manuel, les auteurs décrivent également une corrélation entre l'IP du TOPL-2 et le QI total du WISC-III qui est de 0.52. Plus précisément, Hoffman (2012) a montré qu'il y a une corrélation entre le QI non verbal et l'Indice Pragmatique du TOPL-2. Ce résultat appuie sur l'idée que le TOPL-2 a une forte validité de construit. Les scores du TOPL-2 sont donc corrélés avec ceux des tests d'intelligence.
- 2.4. Les items devraient être hautement corrélés avec le score total, c'est-à-dire l'Indice Pragmatique. En effet, les items du TOPL-2 sont tous censés mesurer une compétence similaire. D'après le manuel, les items qui constituent le TOPL-2 ont un fort pouvoir discriminant. En effet, le score total est corrélé, par définition, aux items les plus discriminants du test. De plus, un test qui a une faible validité de construit ne peut pas être composé d'items avec un fort pouvoir discriminant.
3. Ces hypothèses ont été vérifiées par des méthodes logiques du type hypothético-déductif.

Tous ces résultats confortent la bonne validité de construit du TOPL-2. Ces résultats montrent que la mesure des capacités pragmatiques est valide. Ce test peut donc être utilisé avec confiance. Cependant, les auteurs reconnaissent que l'étude de la validité est un processus continu qui a besoin de cumuler des données. Les auteurs encouragent les professionnels ainsi que les chercheurs à poursuivre la procédure de validation.

d) Validité convergente

La validité convergente correspond à la corrélation entretenue entre le test à valider et un test de référence qui mesure le même concept. Le test de référence doit avoir des qualités psychométriques bien établies. Dans le cas du TOPL-2, il n'existe pas à notre connaissance de test psychométrique standardisé évaluant les capacités pragmatiques chez l'enfant. Certains auteurs ont, tout de même, comparé les résultats du TOPL-2 avec un hétéroquestionnaire tel que le Children's Communication Checklist — Second Edition (Bishop, 2003), un rapport rempli par les parents concernant les capacités pragmatiques de l'enfant âgé de 4 à 16 ans.

Par exemple, Volden et coll. (2010) ont comparé le TOPL et la CCC-2 afin de déterminer leur précision respective à identifier le déficit pragmatique des enfants ayant un trouble du spectre autistique (TSA) qui ont des compétences linguistiques cognitives non verbales et structurelles dans les limites de la norme. Ils ont montré que le TOPL a identifié 56 % des participants chez les enfants ayant un TSA de haut-fonctionnement alors que 81 % ont été détecté par la CCC-2. Les auteurs concluent que la CCC-2 identifierait plus d'enfants comme ayant un déficit pragmatique que le TOPL.

Par ailleurs, Hoffman (2012) a comparé la CCC-2 (Bishop, 2003), avec le TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). Dans sa thèse, Hoffman a fait participer 22 enfants atteints du syndrome de Williams et leur a fait passer la CCC-2, le TOPL-2 et le *Kaufman Brief Intelligence Test — Second Edition* (KBIT-2) de Kaufman et Kaufman (2004) qui est un test d'intelligence. Les relations entre les scores au TOPL-2, à la CCC-2 et au KBIT-2 ont été examinées, ainsi que les relations entre les scores aux différents subtests du TOPL-2 et de la CCC-2. Les résultats de cette étude indiquent que le TOPL-2 ne discrimine pas correctement les troubles pragmatiques potentiels des jeunes enfants atteints du syndrome de Williams (c'est-à-dire de 6 à 7 ans). En effet, les enfants de cet âge ont des difficultés de compréhension qui empièteraient sur le raisonnement pragmatique. Cependant, il est parfaitement adéquat pour l'évaluation des capacités pragmatiques des enfants plus âgés c'est-à-dire de 8 à 16 ans. Selon cette étude, le TOPL aurait plus tendance à évaluer une compréhension métapragmatique des interactions sociales.

Par conséquent, Hoffman conseille d'utiliser la CCC-2 et le TOPL-2 pour évaluer la sphère pragmatique chez les enfants atteints du syndrome de William et âgés de 8 à 16 ans. Ainsi, il semblerait que la validité de convergence entre le TOPL-2 et la CCC-2 soit faible. Nonobstant, il faut considérer cette observation avec précaution, car la CCC-2 n'a pas la même valeur psychométrique que le TOPL-2. En outre, faute de test standardisé pour évaluer les capacités pragmatiques chez l'enfant, une réelle validité de convergence entre le TOPL-2 et un autre test de référence ne pourra pas à l'heure actuelle être déterminée de manière satisfaisante.

e) Validité divergente

La validité divergente correspond à la spécificité d'un test, c'est-à-dire que le test doit être capable de différencier des groupes à partir de la caractéristique étudiée. Ainsi, le TOPL-2 est censé discriminer des groupes ayant des difficultés pragmatiques de ceux qui n'en ont pas.

Volden et coll. (2010) ont montré que le TOPL est spécifique puisqu'il n'a pas diagnostiqué comme pragmatiquement déficitaire les enfants ayant un développement typique. De plus, selon l'étude de Volden et coll. (2008), 30 % de la variance associée aux scores du TOPL n'est pas lié par l'efficacité cognitive non verbale et par la compétence linguistique structurale. Cela montre que le TOPL discrimine un aspect différent du langage structurel et de l'efficacité cognitive.

3.3. Résultats

Le TOPL est un outil très efficace pour identifier des troubles pragmatiques (Young, Diehl, Morris, Hyman, & Bennetto, 2005). Gould et coll. (2011) ont fait une revue de la littérature sur une série d'outils d'évaluation de différents domaines (développement, compétences sociales, fonction motrice, langage et communication, vie quotidienne, apprentissage, intelligence). Cette revue de littérature avait pour but d'examiner et d'évaluer ces différents outils en fonction de leur pertinence dans la conception d'un programme d'interventions globales pour des enfants ayant un trouble du spectre autistique (TSA). Le TOPL-2 a été cité comme un outil évaluant les capacités pragmatiques chez l'enfant et l'adolescent. Selon ces auteurs, le TOPL-2 permet en effet d'évaluer plusieurs domaines de la communication incluant la prise en compte du contexte physique, de l'interlocuteur, du thème et du but conversationnel, des indices visuels et gestuels et de l'abstraction.

La force de ce test réside dans le fait qu'il se base sur un modèle théorique, ce qui permet non seulement de quantifier les performances de l'enfant, mais également de développer des buts généraux et des objectifs spécifiques selon les forces et les faiblesses de l'enfant. En effet, le TOPL-2 permet d'évaluer 7 sous-composants des capacités pragmatiques. Chaque sous-composant fournit potentiellement un but général de traitement. Ainsi, le TOPL-2 peut désigner les différents objectifs spécifiques en déterminant les compétences de l'enfant à remédier.

Les buts généraux se focalisent sur un sous-composant spécifique, alors que les objectifs identifient la compétence principale. Le test fournit un système d'identification des sous-composants cibles et des compétences principales en fonction des items en annexe du manuel d'utilisation (Tableau 3, pp. 25-27, pour une traduction).

4. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Il y a très peu d'articles sur la scène internationale qui ont utilisé le *Test of Pragmatic Language 2* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). Gould et coll. (2011) ont fait une revue de la littérature sur une série d'outils d'évaluation de différents domaines (développemental, compétences sociales, fonction motrice, langage et communication, vie quotidienne, apprentissage, intelligence). Cette revue de littérature avait pour but d'examiner et d'évaluer ces différents outils en fonction de leur pertinence dans la conception d'un programme global d'interventions comportementales intensives précoces (ICIP) pour des enfants ayant un trouble du spectre autistique (TSA). Le TOPL-2 a été cité comme un outil évaluant les capacités pragmatiques chez l'enfant et l'adolescent. Selon ces auteurs, le TOPL-2 permet en effet d'évaluer plusieurs domaines de la communication incluant la prise en compte du contexte physique, de l'interlocuteur, du thème et du but conversationnel, des indices visuels et gestuels et de l'abstraction.

Hoffman (2012) a comparé la *Children's Communication Checklist — Second Edition* (Bishop, 2003), un rapport rempli par les parents concernant les capacités pragmatiques de l'enfant âgé de 4 à 16 ans, avec le *Test of Pragmatic Language — Second Edition* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) qui est un test administré individuellement évaluant les capacités pragmatiques de l'enfant âgé de 6 à 18 ans. Dans sa thèse, Hoffman a fait participer 22 enfants atteints du syndrome de Williams et elle leur a fait passer la CCC-2, le TOPL-2 et le *Kaufman Brief Intelligence Test — Second Edition* (KBIT-2) de Kaufman et Kaufman (2004) qui est un test d'intelligence. Les relations entre les scores au TOPL-2, à la CCC-2 et au KBIT-2 ont été examinées, ainsi que les relations entre les scores aux différents subtests du TOPL-2 et de la CCC-2.

Les résultats de cette étude indiquent que le TOPL-2 ne discrimine pas correctement les troubles pragmatiques potentiels des jeunes enfants atteints du syndrome de Williams (c'est-à-dire de 6 à 7 ans). En effet, les enfants de cet âge ont des difficultés de compréhension qui empièteraient sur le raisonnement pragmatique. Cependant, il est parfaitement adéquat pour l'évaluation des capacités pragmatiques des enfants plus âgés c'est-à-dire de 8 à 16 ans. De plus, cette étude a montré une corrélation significative entre le QI non verbal et le score obtenu avec le TOPL-2. Cela ouvre une interrogation sur les compétences évaluées par le QI non verbal et les capacités pragmatiques. Selon cette étude, le TOPL aurait plus tendance à évaluer une compréhension métapragmatique des interactions sociales. Par conséquent, Hoffman conseille d'utiliser la CCC-2 et le TOPL-2 pour évaluer la sphère pragmatique chez les enfants atteints du syndrome de William et âgés de 8 à 16 ans.

Cependant, il y a beaucoup plus d'articles faisant référence au *Test of Pragmatic Language* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992). L'un des premiers articles faisant mention du TOPL est celui de Rinaldi (2003). Rinaldi a utilisé le TOPL pour évaluer l'aspect pragmatique du langage afin d'éprouver le modèle théorique de la compétence communicative de Abbeduto & Nuccio (1989). Ce modèle décrit la compétence communicative comme étant composée d'une compétence pragmatique, d'une capacité linguistique (syntaxe et sémantique), d'une compétence sociale et de l'efficience intellectuelle.

Young et coll. (2005) ont utilisé et comparé deux tests formels, le *Test of Pragmatic Language* (TOPL) et le *Strong Narrative Assessment* (SNAP), dans l'évaluation des capacités pragmatiques chez l'autiste et chez l'enfant au développement typique. Les résultats de cette étude montrent que le TOPL est un outil très efficace pour identifier des troubles pragmatiques chez les enfants TSA. Cependant, il y avait une plus grande variance chez les enfants TSA. Ainsi, les scores ont montré un chevauchement entre les deux groupes. Par conséquent, certains enfants TSA ont des performances aussi bonnes que les enfants au développement typique qui ont des scores faibles.

Selon Diehl et coll. (2006), les scores au TOPL sont fortement corrélés avec la connectivité causale entre les histoires racontées par les enfants autistes et par les enfants-témoins. Ceci suggère que l'importance des compétences pragmatiques dans le processus de narration et que la méthodologie utilisée dans cette étude puise dans ces capacités pragmatiques.

Volden et coll. (2008) ont poursuivi le travail de Young et coll. (2005) en examinant les différents facteurs qui pourraient influencer l'acquisition des compétences pragmatiques. En effet, les auteurs ont examiné la contribution de l'efficacité cognitive non verbale et des compétences du langage structurale. Par conséquent, ils ont utilisé le TOPL pour évaluer la sphère pragmatique du langage, CELF-3 pour les capacités linguistiques structurales et le Stanford-Binet. Les résultats de cette étude montrent qu'il y a un lien fort entre les capacités pragmatiques et le langage structural sans le déterminer pour autant. En effet, les auteurs ont souligné que 30% de la variance associée aux scores du TOPL n'est pas lié par l'efficacité cognitive non verbale et par la compétence linguistique structurale. Ainsi, cela montre l'importance d'examiner les compétences pragmatiques en plus des autres évaluations du dysfonctionnement communicationnel du TSA.

Volden et coll. (2010) ont comparé le TOPL et le CCC-2 afin de déterminer leur précision respective à identifier le déficit pragmatique des enfants ayant un TSA qui ont des compétences linguistiques cognitives non verbales et structurales dans les limites de la norme. Ils ont montré que le TOPL a identifié 56% des participants chez les enfants ayant un TSA de haut-fonctionnement alors 81% ont été détecté par le CCC-2. Même si les deux tests n'ont pas une efficacité égale, ces deux tests ont une spécificité égale puisqu'aucun des tests a diagnostiqué comme pragmatiquement déficitaire chez les enfants ayant un développement typique. Les auteurs concluent que le CCC-2 identifierait plus d'enfants comme ayant un déficit pragmatique que le TOPL.

5. DISCUSSION/CONCLUSION

Young et coll. (2005) nous font remarquer dans leur article qu'il y a une augmentation du nombre d'enfants scolarisés présentant des troubles pragmatiques. Par conséquent, il existe un besoin urgent pour les professionnels d'identifier les déficits pragmatiques. Le diagnostic ne peut pas être facilement accompli avec les outils classiques des capacités linguistiques fondamentales (Young:2005vb ; Volden et al., 2008). En effet, l'aspect pragmatique du langage est difficile à mesurer dans des situations de test classique. Par conséquent, il y a un manque d'outils d'évaluation quantitatifs qui permettraient de différencier des troubles pragmatiques entre plusieurs groupes d'enfants atypiques et typiques appariés au QI verbal et aux compétences langagières fondamentales.

De plus, le TOPL-2 s'appuie sur un modèle théorique solide qui se base sur des théories interactionnistes. Ce soubassement théorique fort lui confère une bonne validité de construit. Les aspects psychométriques du TOPL-2 paraissent fidèles, valides et sensibles. Cependant, certains chercheurs ont montré une fragilité en terme de sensibilité. En effet, le TOPL est un outil très efficace pour identifier des troubles pragmatiques, mais il a montré des difficultés face à certains enfants TSA. Young et coll. (2005) ont montré, dans leur étude, qu'il y avait un chevauchement entre les enfants TSA et les enfants au développement typique. Par conséquent, certains enfants TSA ont des performances aussi bonnes que les enfants au développement typique qui ont des scores faibles.

Le TOPL-2 est défini comme un test évaluant les compétences pragmatiques. Cependant, nous ne pouvons pas dire que le TOPL-2 évalue les capacités pragmatiques à proprement parler. En effet, le test aurait tendance à évaluer plus spécifiquement des compétences métapragmatiques (Hoffmann, 2012). Cette tendance est indubitablement déterminée par la situation même de l'évaluation de test. L'examineur demande à l'enfant d'avoir une réflexion sur des situations interactionnelles présentées sur des supports qui ne le sont pas. Néanmoins, les compétences métapragmatiques se basent sur les performances pragmatiques acquises. Cela n'invalide pas le fait que le TOPL-2 mesure les habiletés pragmatiques de l'enfant. Cela ne fait que limiter la puissance de ce dernier à les évaluer. Fort de ce constat, il serait intéressant de s'appuyer sur les niveaux de compréhension des performances métapragmatiques {Tableau 1, p. 10 ; Bernicot: 1999ta} afin d'approfondir l'évaluation de la compréhension de l'état mental de l'interlocuteur en situation interactionnelle.

La structure théorique du TOPL-2 s'inspire des théories interactionnelles comme les théories pragmatiques d'obéissance computationnelle. Malgré les fortes différences des deux épistémologies que sont le computationnalisme et le connexionnisme, nous pouvons remarquer des ressemblances en terme de traitement de l'information dans le raisonnement pragmatique. En effet, le TOPL-2 décompose le contexte en sous-composants permettant d'analyser les indices utilisés par l'enfant dans le traitement des problèmes interactionnels présentés. Cela peut nous rappeler la théorie de la Pertinence qui fait état d'un raisonnement inférentiel. Durant la communication, l'enfant infère les intentions informatives et communicatives du locuteur à partir d'indices puisées dans son environnement cognitif. Cet environnement est composé, entre autres, d'un contexte qui peut être en lien avec le contexte composite du modèle SDS.

Le TOPL-2 a une base théorique solide et de bons critères psychométriques. Cela en fait un outil qui peut être performant dans un domaine peu exploré au niveau des instruments de mesure. Sa traduction et sa validation, par la méthode translation/back-translation (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000), permettraient d'avoir un test des habiletés pragmatiques chez l'enfant fiable, valide et sensible.

Les expressions idiomatiques sont le propre d'une culture, il est donc essentiel de traduire culturellement ces idiomes. Par exemple, la consigne de l'item 20 est « You can judge a book by its cover », si nous traduisions littéralement cette expression, elle signifierait « Tu ne peux pas juger un livre par sa couverture ». En français, il existe une expression idiomatique plus utilisée qui évoque la même chose : « l'habit ne fait pas le moine ». Il convient donc de faire attention aux expressions idiomatiques, car le TOPL-2 est sensible à l'analyse et à la compréhension de ces idiomes.

Les prénoms utilisés sont des prénoms qui ont une certaine occurrence dans la population anglo-saxonne âgée de 6 à 18 ans. Par conséquent, il est aussi important de trouver des correspondances par occurrence dans la population francophone du même âge. Par exemple, un des personnages du TOPL-2 se prénomme Kate, ce prénom est très usité dans le monde anglo-saxon, mais peu dans le monde francophone. Nous pouvons le remplacer culturellement par le prénom Clara qui est très répandu en France pour les âges concernés.

Deux planches nécessitent une adaptation culturelle du texte. L'item 22 de la planche 19 décrit une situation où il est question de sandwichs au fromage et de sandwichs au beurre de cacahuète. En France, il est peu commun de manger des sandwichs au beurre de cacahuète, mais plus des sandwichs au beurre. Une adaptation du texte est donc nécessaire, nous proposons la consigne écrite dans la partie Annexe. De même, dans l'item 12 de la planche 12, il s'agit d'une saynète autour de gâteaux, plus particulièrement des cookies. Toutefois, il est plus habituel en France de parler de biscuits. Nous avons donc traduit le mot « cookie » par le mot « biscuit ».

L'item 11 de la planche 11 présente une situation où un enfant veut jouer à un sport collectif, de type baseball. Ce sport n'est pas populaire dans les pays francophones, nous pourrions le remplacer par un autre sport collectif plus courant : le football. Cette adaptation implique une modification de l'image et de la consigne, tout en gardant l'objet de l'évaluation.

Pour réaliser une adaptation interculturelle d'un test, il est nécessaire d'utiliser une méthodologie particulière. Guillemin et coll. (1993) ont fait une revue de la littérature sur les différents paramètres à respecter pour une adaptation interculturelle de qualité (Tableau 6, p. 40). Nous pouvons nous inspirer de cette méta-analyse pour nous guider dans l'adaptation franco-américaine du TOPL-2. Une traduction et une adaptation sont donc requises, pour ce faire, il est indispensable de porter son attention sur tous les aspects culturels dont il peut être mention dans le test, que ce soit au niveau des consignes ou des images.

	Culture de la population cible		Langue originale du test		Pays d'utilisation		Traduction requise	Adaptation requise
1	Identique	<i>Américain</i>	Identique	<i>Anglais</i>	Identique	<i>États-Unis</i>	Non	Non
2	Différente	<i>Immigrants hispaniques</i>	Identique	<i>Anglais</i>	Identique	<i>États-Unis</i>	Non	Oui
3	Différente	<i>Anglais</i>	Identique	<i>Anglais</i>	Différent	<i>Royaume-Uni</i>	Non	Oui
4	Différente	<i>Arrivants hispaniques</i>	Différente	<i>Espagnol</i>	Identique	<i>États-Unis</i>	Oui	Oui
5	Différente	<i>Français</i>	Différente	<i>Français</i>	Différent	<i>France</i>	Oui	Oui

Tableau 6 : Paramètres pour le processus d'adaptation interculturelle (d'après Guillemin et al., 1993)

En résumé, le TOPL-2 est un test prometteur dont la validité et la fidélité paraissent solides. Le sous-bassement théorique lui confère une originalité dans l'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. En effet, il permet d'inscrire les performances de l'enfant dans un modèle expliquant et détaillant les processus développementaux en jeu. Il permet ainsi d'élaborer des buts généraux et des objectifs spécifiques adaptés à l'enfant évalué dans une perspective de remédiation ou de rééducation. Pour que cet outil ait tout du moins la même validité et la même fidélité dans la culture française, il sera nécessaire d'être attentif à la méthode utilisée pour la traduction et l'adaptation d'un des rares tests évaluant les capacités pragmatiques.

6. BIBLIOGRAPHIE

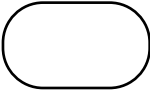
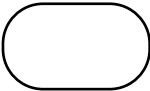
- Abbeduto, L., & Nuccio, J. (1989). Evaluating the pragmatic aspects of communication in school-age children and adolescents: Insights from research on atypical development. *School Psychology Review*, 18(4), 502–512.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987.
- Baron-Cohen, S., & Nadel, J. (1999). La cécité mentale dans l'autisme. *Enfance*, 52(3), 285–293.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Bernicot, J. (1991). French Children's Conception of Requesting: The Development of Metapragmatic Knowledge. *International Journal of Behavioral Development*, 14(3), 285–304.
- Bernicot, J. (1999). Pragmatique. In O. Houdé (Ed.), *Vocabulaire de sciences cognitives* (pp. 346–352). Paris: Presse Universitaire de France.
- Bernicot, J. (2010). Évaluation des capacités langagières pragmatiques et interaction. In J. Bernicot, E. Venezario, M. Musiol, & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (Figures de l'interaction. pp. 65–90). Paris: L'Harmattan.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Children's Communication Checklist (CCC-2)* (Pearson.). London.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, Savoir dire*. Presse Universitaire de France.
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)*. Circle Pines.
- Coquet, F. (2005). Pragmatique: quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 221.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story Recall and Narrative Coherence of High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 83–98. doi:10.1007/s10802-005-9003-x
- Fitch, W., Hauser, M. D., & Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition*, 97(2), 179–210.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularité de l'esprit*. (A. Gerschenfeld, Trans.). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2005). *Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)*. Austin: Pro-ed, Inc.
- Gould, E., Dixon, D. R., Najdowski, A. C., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2011). A review of assessments for determining the content of early intensive behavioral intervention programs for autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 990–1002. doi:10.1016/j.rasd.2011.01.012
- Grice, P. H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, (30), 52–72.
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of clinical epidemiology*, 46(12), 1417–1432.
- Hammill, D. D., Brown, V. L., Larsen, S. C., & Wiederholt, J. L. (2007). *Test of Adolescent and Adult Language—Fourth Edition (TOAL-4)*. Austin: Pro-ed, Inc.

- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569–1579. doi:10.1126/science.298.5598.1569
- Hoffmann, A. (2012). *Pragmatic Language Assessment in Williams Syndrome*. (F. Robert, Ed.). Ohio State University.
- Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2002). Language Development and Late Talkers : A Connectionist Perspective. In R. G. Daniloff (Ed.), *Connectionist Approaches To Clinical Problems in Speech and Language* (pp. 1–110). Psychology Press.
- Norris, J., & Hoffman, P. R. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego: Singular Pub Group.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of pragmatic language*. Pro-ed, Inc.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language - Second Edition*. Pro-ed, Inc.
- Rinaldi, C. (2003). Language competence and social behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29(1), 34–42.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Les Editions de Minuit.
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the children's communication checklist-2 and the test of pragmatic language. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 19(3), 204–212. doi: 10.1044/1058-0360(2010/09-0011)
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. (2008). Brief Report: Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to Measures of Ability and Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388–393. doi: 10.1007/s10803-008-0618-y

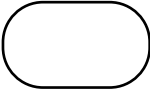
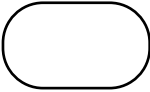
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Éditions sociales de France.). Paris: La Dispute.
- Westen, D. (2000). Pensée et langage. In *Psychologie: Pensée, cerveau et culture* (pp. 361–426). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(1), 62–72.

7. ANNEXE

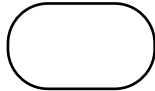
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
1	Livre d'images, page 1 — Chez le Médecin Voici une image montrant un garçon chez le médecin. Regarde attentivement le garçon. Qu'est-il en train de dire au médecin ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?	La réponse doit faire référence au décor ou à la situation ; cela doit être logique et censé ; et elle doit faire référence aux expressions faciales, aux gestes, et/ou au langage corporel.	
2	Livre d'images, page 2 — La Peinture Cynthia veut faire de la peinture. Elle a déjà en main ses pinceaux, ses tubes de peinture et du papier. Son père lui rappelle qu'elle doit partir dans dix minutes pour un rendez-vous. Il lui dit « Tu ne crois pas que tu devrais attendre et peindre plus tard » Qu'est-ce que le père veut dire en disant ça ?	La réponse doit mentionner le fait que le père a posé la question d'une façon détournée, exprimant la volonté de contrôler le comportement de sa fille et/ou la crainte de la voir arriver en retard au rendez-vous si elle se mettait à peindre maintenant.	
3	Livre d'images, page 3 — Le Restaurant C'est l'image d'une femme en train de manger dans un restaurant. Regarde attentivement la femme. Qu'est-ce qu'elle est en train de dire au serveur ? Qu'est-ce qui te permet de le savoir ?	La réponse doit faire référence au décors et/ou à la nourriture ; la réponse doit être logique et censée ; et elle doit faire référence aux expressions faciales, aux gestes, et/ou au langage corporel.	

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
4	Livre d'images, page 4 — Aller au Cinéma Cynthia demande à sa mère de l'emmener au cinéma. Sa mère lui dit « Les jouets de ton petit frère sont éparpillés dans toute la maison. Je n'ai pas le temps de ranger et de t'emmener au cinéma en même temps ». Cynthia essaie de trouver une solution qui les arrangerait toutes les deux. Que pourrait dire Cynthia ? E.P. : Comment sais-tu que ce que dit Cynthia va fonctionner ?	La réponse doit refléter une certaine prise en compte du mécontentement ou de la mauvaise humeur de la mère, ou de son besoin d'aide, et de la nécessité qu'a Cynthia de convaincre sa mère et de trouver un arrangement pour qu'elle puisse aller au cinéma. E.P. L'enfant peut exprimer l'idée fondamentale qu'aider quelqu'un quand on a besoin d'un service de sa part peut conduire à une meilleure chance d'obtenir ce service. La mère a beaucoup de travail à faire, donc une aide pourrait la persuader à trouver le temps pour aider Cynthia.	 Si E.P. correct 
5	Livre d'images, page 5 — Le Film d'Horreur Mathieu est en train de parler d'un film d'horreur qu'il a vu. Cynthia ne veut pas entendre davantage. Que dit-elle ?	La réponse doit refléter un effort pour changer de sujet et l'emploi d'une demande de changement et/ou de régulation (objection) comme un moyen d'obtenir un changement de sujet conversationnel.	
6	Livre d'images, page 6 - Le retard de Clara La mère de Clara était supposée venir la chercher à 16 heures. Sa mère a attendu longtemps et Clara a eu beaucoup de retard. Quand Clara est enfin arrivée, sa mère a dit « Merci beaucoup d'être à l'heure ». Qu'est-ce que sa mère a voulu dire exactement quand elle a dit cela ? E.P. : Pourquoi a-t-elle dit ça de cette manière ?	La réponse doit tenir compte de l'intervention de la mère qui fait état de son agacement ou de sa colère, de manière implicite, envers le retard de Clara. E.P. L'enfant est capable de dire que la mère fait preuve d'ironie ou de sarcasme pour reprocher à Clara son retard.	 Si E.P. correct 

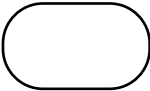
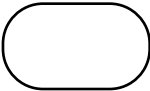
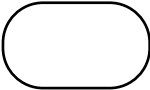
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
7	Livre d'images, page 7 — Le Magasin La scène se passe dans un magasin. Qu'est ce que le client est en train de dire au vendeur ? Comment le sais-tu ?	La réponse doit faire référence au décor ou à la situation ; la réponse doit être logique et censé ; et elle doit faire référence aux expressions faciales, aux gestes, et/ou au langage corporel.	
8	Livre d'images, page 8 — Les Amis Cynthia n'a pas arrêté de faire des blagues sur Matthieu. Il s'est énervé. Ils avaient été amis pendant longtemps, mais maintenant, Matthieu est tellement fâché qu'il ne veut même plus appeler Cynthia ou aller chez elle. Qu'est-ce que Cynthia peut-elle dire pour que Matthieu redevienne son ami ? E.P. : Comment sais-tu que ce que Cynthia va dire va fonctionner ?	La réponse devrait montrer que Cynthia a conscience d'avoir blessé Matthieu par ses taquineries, de lui devoir des excuses ; elle doit le persuader de lui donner une chance pour redevenir son amie. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que s'excuser d'avoir été blessant, promettre de ne plus être blessant à l'avenir et proposer son amitié sont une solution efficace pour réparer un problème.	 Si E.P. correct ☐

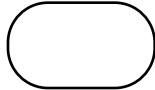
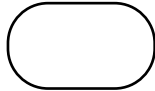
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
9	Livre d'images page 9 — Parler au Professeur Mathieu est en train de parler à son professeur d'une histoire d'une plage et d'un bateau à voile. Au milieu de l'histoire, il commence soudainement à parler de ses nouvelles baskets. Ensuite, il commence à parler du nouveau skateboard de Cédric, et tout à coup il pose une question sur le contrôle de maths. Le professeur lui dit d'arrêter. Mathieu comprend que quelque chose ne va pas. Qu'est-ce qu'il ne va pas dans l'histoire de Mathieu ? E.P. : Comment peut-il s'y prendre pour mieux raconter des histoires ?	La réponse doit mentionner le fait qu'un discours cohérent et des changement de sujets appropriés sont nécessaire pour une conversation réussie. Une histoire doit être bien expliqué et terminée avant d'en commencer une autre. E.P. : L'enfant doit être capable de dire qu'une bonne histoire requiert le maintien du thème et qu'il a besoin de faire des transitions afin de passer d'un sujet à un autre.	 Si E.P. correct 
10	Livre d'images page 10 — La Bagarre Quelque garçons sont en train de jouer et de se bagarrer. Dorian a accidentellement fait tomber Simon. Simon est très énervé de sa chute. Il dit que Dorian a fait exprès de le faire tomber. C'était vraiment un accident. Comment Dorian peut-il expliquer que c'était un accident ? E.P. : Comment Dorian peut-il résoudre le problème entre eux ?	La réponse doit indiquer que l'humeur de Simon a été pris en compte ; l'information/l'explication ont été utilisé ; et les expressions faciales, les gestes, et/ou le langage corporelle ont aussi été pris en compte. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée qu'une réponse adaptée à l'interlocuteur, d'informer/d'expliquer le contexte et énoncé poliment peut résoudre le problème.	

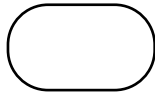
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
11	Livre d'images page 11 — Le Football Benjamin est en train de regarder des enfants plus âgés qui commencent à jouer au foot. Il veut jouer aussi, mais il n'est pas sûr que les autres vont bien vouloir. Il regarde tous les enfants. Que voit Benjamin ? Que leur dit-il ? E.P. : Qu'est-ce qu'il lui fait penser que les enfants plus âgés le laisseront jouer ?	La réponse doit tenir compte de l'attitude chaleureuse et amicale des deux garçons agitant la main ou du groupe dans son ensemble, faire référence à l'un ou à l'autre. E.P. : La réponse reflète une reconnaissance que certains efforts (la politesse et/ou l'évaluation de l'interlocuteur) peut entraîner un résultat positif.	 Si E.P. correct ☐
12	Livre d'images page 12 — Les biscuits Mathieu était pressé de servir tous les biscuits. Il a oublié d'en donner un à Clara. Clara dit : « Mathieu, tu es très méchant. Tu a oublié de m'en proposer. Donne-moi un biscuit ». Mathieu s'arrête et se retourne. Il dit à Clara qu'elle aussi est méchante. Clara comprend qu'elle doit faire en sorte qu'ils se réconcilient. Et elle veut toujours un biscuit. Que dit-elle pour trouver une solution ? E.P. : Comment sais-tu que ce que Clara dit va régler le problème ?	La réponse doit montre une volonté de rétablir la communication grâce à l'utilisation d'une excuse et d'une demande de donner un biscuit. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que s'excuser d'avoir été impoli ou blessant et faire une demande polie sont des moyens efficaces de résoudre le problème et d'obtenir un biscuit.	 Si E.P. correct ☐

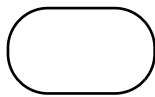
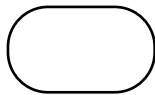
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
13	Livre d'images page 13 – L'interruption Mathieu est en train d'accrocher une affiche. Il veut que tout le monde la voit. Cynthia et Clara sont en train de discuter à propos d'un problème très important. Mathieu leur crie : « Hé, regardez ! » Puis il leur crie : « Hé, je vous parle ! » Les filles sont en colère d'avoir été interrompues. Que dit Cynthia à Mathieu ?	La réponse doit faire référence au tour de parole et à un effort d'expliquer ce qu'est un tour de parole à Mathieu.	
14	Livre d'images page 14 – Le Jeu Cédric et Mathieu sont en train de jouer à un jeu. Cédric n'arrête pas d'insulter Mathieu et Mathieu est très, très en colère. Cédric continue à insulter Mathieu, donc Mathieu se lève et rentre chez lui. Cédric téléphone à Mathieu plus tard et lui dit : « Qu'est-ce qu'il ne va pas ? Pourquoi es-tu rentré chez toi ? Nous étions au milieu de notre partie ». Comment Mathieu peut-il expliquer quel est le problème pour lui et ce dont il a besoin ? E.P. : Comment sais-tu ce que dit Mathieu va fonctionner ?	La réponse doit montrer une volonté de rétablir la communication et de lui fixer des règles (en exposant des arguments et en demandant un changement) et exprimer les sentiments par rapport aux insultes. E.P. : L'enfant est capable de dire qu'exprimer ses sentiments, affirmer ses besoins et fixer des règles est un bon moyen de résoudre le problème. Conserver une amitié est une importante source de motivation.	 Si E.P. correct 

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
15	Livre d'images page 15 — Le Professeur Le professeur dit qu'elle se sent malade aujourd'hui, peut-être qu'elle a attrapé un rhume. Elle demande que la classe travaille en groupe silencieusement. Elle leur demande de ne pas parler trop fort et de rester à leur table. Mathieu parle trop fort. Le professeur lui demande de se taire. Mathieu se lève de sa chaise deux fois. Le professeur dit « Mathieu, je pense vraiment que tu es injuste envers moi en ce moment ». Pourquoi le professeur dit-elle cela ? E.P. : Comment Mathieu peut-il arranger ce problème ?	La réponse doit inclure le fait que Mathieu doit prendre en compte la mauvaise humeur du professeur due à la maladie et de respecter ses instructions. E.P. : L'élève est capable d'exprimer une excuse polie et une promesse pour un changement de comportement qui est nécessaire.	Si E.P. correct
16	Livre d'images page 16 — La Soirée Pyjama Cynthia a invité deux amies chez elle pour une soirée pyjama. Il est très, très tard et elles sont toujours en train de rire et de parler. Le père de Cynthia vient dans sa chambre et leur dit qu'il est temps d'aller dormir, mais Cynthia et ses amis veulent rester encore un peu. Son père a l'air fatigué et fâché. Que peut lui dire Cynthia pour qu'il leur permette de se coucher plus tard ? E.P. : Comment sais-tu que ce que Cynthia dit pourra fonctionner ?	La réponse doit prendre en considération la fatigue du père, une mauvaise humeur du père et négocier poliment un moyen de rester debout un peu plus longtemps. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée qu'utiliser de la persuasion de manière polie est un moyen efficace de convaincre le père tout en respectant sa mauvaise humeur et sa fatigue.	Si E.P. correct

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
17	Livre d'images page 17 — La Bibliothèque Les élèves gagnent du temps libre s'ils se tiennent calmes à la bibliothèque . Clara parle très fort d'un problème qu'elle a en ce moment. Mathieu et Cynthia regardent Clara. Ils comprennent ce qu'elle ressent, mais voudraient qu'elle se tienne tranquille à l'intérieur de la bibliothèque. Que pourraient-ils dire à Clara ? E.P. : Comment sais-tu que ce qu'ils disent va fonctionner ?	La réponse doit prendre en considération l'état de colère ou de bouleversement de Clara afin de la persuader poliment ou de lui demander poliment de se taire. Si l'enfant fait référence à la mauvaise humeur de Clara, cela implique que les indices visuo-gestuelles de l'interlocuteur a été pris en considération. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que la politesse, la persuasion, et l'évaluation de l'humeur des personnes permettent de résoudre des problèmes ou au moins obtenir la coopération de la personne. L'idée de gain de temps libre peut aussi être formulée.	 Si E.P. correct ☐
18	En quoi un parapluie et une tente se ressemblent ?	La réponse doit fournir une description de la signification de la communication abstraite.	
19	Livre d'images page 18 — Ciment Frais Cédric et Mathieu marchent. Le trottoir était en travaux et il y a du ciment frais. Mathieu ne fait pas attention au trottoir. Cédric dit : « Je suppose que tu aimes marcher dans le ciment frais ». Que veut-il vraiment dire quand il dit ça ? E.P. : Pourquoi le dit-il de cette manière ?	La réponse doit répondre que Cédric a utilisé un langage indirecte pour avertir que Mathieu fasse attention au ciment frais. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que Cédric utilise l'humour ou le sarcasme pour avertir Mathieu.	 Si E.P. correct ☐

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
20	Mathieu est vraiment bouleversé quand il découvre qu'il a M. Dupont en mathématiques. Il pense que M. Dupont a l'air méchant et donne probablement beaucoup de devoirs à la maison. Les autres enfants pensent aussi que M. Dupont a l'air méchant. Mathieu parle à son père de sa contrariété et son père dit : « L'habit ne fait pas le moine ». Qu'est-ce que cela signifie ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	
21	En quoi une carte et une recette se ressemblent ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	
22	Livre d'images page 22 – Les Sandwichs Mathieu distribue des sandwichs. Clara demande un sandwich au beurre. Mathieu lui donne un sandwich au fromage et oublie de lui dire qu'il n'y en a plus au beurre. Clara se met en colère et dit à Mathieu qu'il est méchant. Comment Mathieu peut-il arranger les choses entre eux ? E.P. : Comment sais-tu que ce que Mathieu dit fonctionnera ?	La réponse doit montrer une volonté de rétablir la communication grâce à l'utilisation d'une excuse polie et d'une explication du fait qu'il a oublié de dire à Clara qu'il n'avait pas de sandwich au beurre. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée qu'une excuse et une explication sont des moyens efficaces pour rétablir la communication.	Si E.P. correct  
23	Ton équipe perd un match important. L'entraîneur dit : « Il n'y a pas de plaisir sans peine ». Que veut-il dire par là ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	

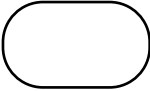
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
24	Livre d'images page 24 — La psychologue Cynthia raconte à la psychologue qu'elle a un problème avec une autre élève. Elle dit que « plein de choses arrivent tout le temps » et qu'elle est en colère. Elle dit que « l'autre fille l'a dit aussi » et que « le garçon aussi . » La psychologue ne comprend pas ce qui se passe, pourquoi Cynthia est en colère et qui sont l'autre fille et le garçon. Qu'est-ce qui ne va pas dans l'histoire de Cynthia et comment peut-elle la raconter de façon à ce que la psychologue puisse l'aider ?	La réponse doit indiquer que les informations nouvelles sont ignorés et que de nouvelles explications sont nécessaires.	
25	Livre d'images page 23 — La Course de Voiliers Benjamin parle à Mathieu de courses de voiliers qu'il a vues. Il parle encore et encore du voilier vainqueur. Il parle de sa couleur, de sa longueur, de sa largeur, des gens à bord, ce que portaient les gens à bord, d'une égratignure qu'il a vue sur la coque du bateau, et de quelque chose que quelqu'un a dit dans la foule à propos du bateau. Il donne le moindre détail à propos du bateau. Finalement, Mathieu dit : « En voilà assez du bateau » et s'en va. Qu'est-ce qui ne va pas ?	La réponse doit indiquer que le contenu du thème de la conversation est bien trop détaillé et ennuyeux. L'histoire doit être moins détailler pour être efficace.	

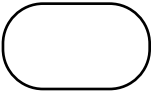
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
26	Ta nouvelle leçon de mathématique est très dure. Tu veux l'ignorer et faire celle du prochain chapitre. Ton conseiller dit : « Il faut ramper pour pouvoir marcher ». Que veut-elle dire par là ?	La réponse doit fournir une description de la signification de la communication abstraite.	
27	Livre d'images page 22 — Les Nouveaux Rollers Cédric demande à ses parents de nouveaux rollers. Ses anciens rollers sont cassés et ne fonctionnent plus. Ses parents ne veulent pas lui en acheter de nouveaux. Ils disent qu'il n'a jamais pris soin de ses anciens rollers. Que peut dire Cédric à ses parents pour obtenir de nouveaux rollers ? E.P. : Comment sais-tu que ce qu'il dit va faire changer d'avis ses parents ?	La réplique doit montrer qu'il y a une considération de l'humeur et du statut des parents (leur capacité à fournir les patins, aussi bien que leur résistance à acheter des nouveaux patins) et la réponse mettra en évidence l'utilisation de la politesse et le soin de la formulation de la requête et l'utilisation de la requête et de la persuasion, incluant une promesse de prendre soin des nouveaux patins. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que savoir s'adapter à son interlocuteur et faire une promesse et user de persuasion poliment sont un bon moyen d'augmenter ses chances de succès.	 Si E.P. correct ☐

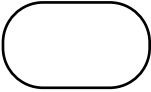
Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
28	Livre d'images page 23 — Le jeu de Cartes Les enfants veulent Mathieu pour jouer aux cartes avec eux, parce qu'ils ont besoin d'un joueur de plus. Ils lui demandent deux fois de jouer avec eux. Il dit non, il veut lire son livre. Clara essaie de réfléchir une manière de convaincre Mathieu de jouer. Que pourrait-elle dire pour le convaincre ? E.P. : Qu'est-ce qui te permet de savoir que ce que va dire Clara peut fonctionner ?	La réponse peut prendre en considération le point de vue de Clara et de l'humeur de Mathieu de manière directe ou indirecte (tacite). Un effort doit être fait pour le persuader ou négocier pour qu'il se jointe à eux dans la partie de jeu de cartes. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer que la persuasion et/ou la négociation peut augmenter la possibilité de réussir.	Si E.P. correct
29	Tous les enfants dans le groupe de Pierre se disputent et ne parviennent pas à se mettre d'accord au sujet d'un travail à rendre au professeur de sciences. Le professeur de science dit : « Trop de reines et pas assez d'ouvrières ». Que veut-il dire ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication.	

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
30	Livre d'images page 24 — Parler au Sujet d'un Ami Mathieu parle encore et encore de son ami. Benjamin demande de quel ami il parle. Mathieu continue à parler de cet ami et d'une partie qu'ils ont gagnée. Benjamin ne sait pas qui est cet ami et à quel jeu ils ont gagné. Tout était mélangé pour lui. Il demande : « Qui est ton ami et quel est le jeu dont tu parles ? » Mathieu dit : « Arrête de m'interrompre. Je déteste ça ». Mathieu est très fâché. Benjamin est fâché aussi maintenant. Ils partent tout les deux fâchés. Qu'est-ce qu'il ne va pas ? E.P.: Comme les choses pourraient-ils s'arranger entre les deux garçons ?	La réponse doit souligner le fait que les informations nouvelle n'ont pas été présentées, que les connaissances de l'interlocuteur n'ont pas été évaluées et que le récit doit être mené d'une certaine façon si Mathieu veut être suivi et compris. E.P. : L'enfant est capable de dire qu'une excuse est nécessaire afin de résoudre le problème, et que dans le future, Mathieu devra faire attention à la façon dont il raconte son histoire et apporte des idées nouvelles.	

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
31	Livre d'images page 25 — Parler des Vacances d'Été Cédric commence à parler de ses vacances d'été. Il parle de plus en plus de son voyage. Il parle de choses qu'il a fait et des personnes qu'il a rencontré. Cynthia ne comprend pas de quoi ni de qui il est en train de parler. Elle demande sans arrêt de préciser de qui et de quoi il parle. Cédric s'énerve et dit qu'elle ne l'écoute pas. Qu'est-ce qu'il ne va pas ? E.P. : Comment Cédric peut-il parler de son histoire de sorte que Cynthia puisse la comprendre ?	Le réponse doit faire référence au fait que les informations nouvelles ont été ignoré (davantage de détails doivent être fournis) et que les connaissances de l'interlocuteur n'ont pas été évaluées, ce qui entraîne l'incompréhension de Cynthia. E.P. : L'enfant est capable d'expliquer les besoins du locuteur pour écouter l'interlocuteur et à ce que celui-ci sait sur le sujet dont il est question, afin de s'assurer que le récit est clair. Il doit aussi répondre aux questions pour faciliter la compréhension de l'interlocuteur.	 Si E.P. correct 
32	Livre d'images page 26 — Les Outils du Voisin Clara construit une niche pour son chien. Elle a besoin d'un marteau et d'une scie. Son voisin a ces outils. Elle sait qu'il n'aime pas prêter ses outils aux autres, mais Clara demande quand même. Le voisin dit qu'il n'est pas sûre de lui prêter des outils. Comment Clara peut-elle le convaincre ?	La réponse peut directement renvoyer à l'humeur du voisin ou être indirecte (tacite), mais en témoignant de l'utilisation de requête polie, formel et de moyens persuasifs dans la forme de promesse à prendre bien soin des outils et/ou les redonner rapidement.	

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
33	Livre d'images page 27 — Ramasser les Feutres La classe est presque terminé. Mathieu commence à ramasser les feutres, mais Clara n'a pas terminé de les utiliser. Mathieu lui dit de terminer rapidement, et cela fait de la peine à Clara. Mathieu ne veut pas lui faire de la peine. Il est désolé qu'il dit des choses de manière maladroite. Comment peut-il arranger les choses entre eux ? E.P. : Comment sais-tu que ce que dit Mathieu devrait fonctionner ?	La réponse doit montrer une volonté de rétablir la communication grâce à l'utilisation d'excuse polie et d'une requête pour accepter les excuses et/ou une promesse de ne pas être blessant une nouvelle fois. E.P. : L'enfant est capable d'exprimer l'idée que s'excuser d'avoir été blessant, demander à l'autre s'il accepte ses excuses et promettre de ne plus avoir ce comportement sont des moyens efficaces pour résoudre le problème.	 Si P.E. correct ☐
34	Livre d'images page 28 — Le Secret Cynthia est en colère et vient chez Clara. Quand Clara ouvre la porte, Cynthia dit qu'elle est vraiment en colère contre Clara pour avoir raconté un secret. Elle dit : « Je t'ai dit de ne rien dire. Pourquoi l'as-tu dit ? Je ne peut pas te faire confiance ». Clara a effectivement raconté le secret. Elle se sent triste et inquiète. Qu'est-ce que Clara pourrait-elle dire pour arranger le problème et amener Cynthia à lui faire à nouveau confiance ? E.P. : Comment sais-tu que ce que dit Clara pourrait fonctionner ?	La réponse doit prendre en compte la colère de Cynthia (soit directement ou indirectement — inféré par l'utilisation d'une excuse) et montrer une volonté de convaincre Cynthia d'accepter les excuses et/ou formuler la promesse de ne plus trahir de secrets à l'avenir et/ou la demande de rester amis. E.P. : L'enfant est capable d'expliquer qu'il pourrait être utile de fournir une excuse en plus d'une persuasion afin de résoudre le problème, parce que Clara est blessé ou en colère.	 Si P.E. correct ☐

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
35	Livre d'images page 29 — Afficher des images Cynthia accroche des images sur le mur de l'école. Elle a besoin d'aide, mais elle sait que le professeur est très, très occupé à corriger des copies et ne veut pas être dérangé. Cynthia ne veut pas que le professeur soit dérangé et se mette en colère. Elle essaie de trouver une manière de demander de l'aide au professeur. Comment va-t-elle s'y prendre pour demander de l'aide ?	La réponse doit inclure la reconnaissance que le professeur est occupé et ne peut pas être interrompu, si bien que l'utilisation d'excuse poli et formel est nécessaire avec une demande d'aide dans un registre soutenu.	
36	Livre d'images page 30 — Le Film Clara veut aller voir un film, mais son père dit non. Que pourrait-elle dire à son père afin qu'elle puisse aller voir le film ?	Il s'agit de trouver un argument logique qui convaincrerait le père. La réponse doit témoigner du respect et l'effort de persuasion doit être poli.	
37	Livre d'images page 31 - Partager les Feutres Julien prend tous les feutres qui étaient sur la table. Le professeur demande à Clara d'expliquer au petit garçon ce qu'est le partage. Comment doit-elle expliquer cela à Julien ?	La notion de partage doit être expliquée d'une façon appropriée à un jeune enfant, c'est-à-dire de façon brève et simple.	
38	En quoi une couverture et de l'herbe se ressemblent ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	

Item	Stimulus	Réponses correctes	Score
E.P. = Évaluation Pragmatique			
39	Deux de tes amis sont en colère l'un contre l'autre et ne parlent plus. Tu voudrais qu'ils soient amis à nouveau. Tu parles à chacun d'eux. Quel sont les 3 choses que tu pourrais dire à chacun d'entre eux qui leur donnerait envie de redevenir amis ? Souviens-toi : il doit s'agir de 3 choses qui les convaindraient d'être de nouveau amis.	Le début de la réponse et son développement doivent être cohérents et trois arguments différents et appropriés doivent être formulés.	
40	Mathieu a vraiment passé un mauvais jour à l'école. Son professeur favoris lui a dit de se taire 2 fois. Il était très énervé contre le professeur et a l'impression qu'elle s'acharne sur lui. Il prend son livre et le jette par terre. Le professeur dit : « Tu es en train de te tirer une balle dans le pied ». Qu'est-ce que le professeur veut dire ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	 Si E.P. correct ☐
41	En quoi un pneu et une chaussure se ressemblent ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	
42	Une de tes amis montre du doigt une nouvelle fille à l'école. Ensuite, elle dit : « Tout ce qui brille n'est pas or ». Qu'est-ce qu'elle veut dire ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	
43	Tu a vraiment passé un mauvais jour. Tu parles à ton père de ça et il dit : « Même un chêne ploie sous le vent ». Qu'est-ce qu'il veut dire ?	La réponse doit décrire le sens implicite de la communication	