

# **Université de Nantes**

Unité de Formation et de Recherche  
« Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2013/2014

**Mémoire**  
pour l'obtention du  
**Certificat de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par

**Soizic TREMENT,**  
née le 29/12/1991

**Pierre-Charles GOUPIL,**  
né le 16/05/1986

## **La compétence pragmatique et les habiletés sociales de l'adolescent dysphasique:**

Intérêts et effets de la remédiation au sein d'un groupe thérapeutique.

Président du jury : Elisabeth PEUVREL, médecin phoniatre.

Directeur de mémoire : Jean-Yves LE CAPITAIN, chef de service en  
établissement médico-social.

Membres du jury : Sabine DAVIN et Astrid GUILLON, orthophonistes.



« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

# Remerciements

## Remerciements communs

Plusieurs personnes ont mis leur expérience à notre disposition afin que nous puissions réaliser notre mémoire de fin d'études dans les meilleures conditions.

Nous tenions donc à remercier l'Institut Public de la Persagotière qui nous a permis de réaliser l'étude de notre mémoire et au sein de celui-ci tous les professionnels qui nous ont aidés dans nos démarches ; plus particulièrement Jean-Yves le Capitaine, chef de service et directeur de notre mémoire qui a su nous guider tant au niveau de l'élaboration de notre partie théorique qu'au niveau de la partie pratique. Nous remercions Sabine Davin et Anne le Corre, orthophonistes, qui nous ont également beaucoup aidés et guidés dans la rédaction de ce mémoire par leur relectures précises et leurs critiques constructives tout au long de l'année.

Nous aimerions également remercier ceux qui ont participé à l'animation des groupes et qui nous ont permis d'y participer: Marie-Agnès Nicolas, Julie Palluau, Fabrice Charbonneau et Cyrille Visonneau.

Nous remercions les orthophonistes, éducateurs, enseignants et parents qui ont accepté de nous aider dans la mise en place de notre étude, dans la passation des protocoles et des grilles d'observation.

Nous tenons à remercier plus particulièrement chaque jeune de notre étude. Nous savons que la passation de tests n'est pas une épreuve aisée pour ces jeunes, or leur volonté et leur persévérance dans la passation de ces tests nous ont permis de réaliser notre étude.

Nous remercions également Elisabeth Peuvrel, médecin phoniatre, et Astrid Guillon, orthophoniste, respectivement présidente de notre mémoire, et membre de notre jury, d'avoir accepté de faire partie de notre jury de mémoire.

## Remerciements personnels

Mes premiers remerciements sont bien évidemment destinés à Pierre-Charles. Un co-équipier de mémoire hors-pair, avec qui travailler s'est toujours fait dans une ambiance agréable et sereine tout au long de l'année.

Je remercie ensuite les différentes maîtres de stage qui m'ont accueillie au cours de ces quatre années riches de découvertes. Un remerciement tout particulier à mes maîtres de stage de 4<sup>ème</sup> année, Stéphanie, Astrid et Sabine.

J'adresse également un grand merci à toutes ces sacrées filles et à ce sacré garçon qui ont formé ce si beau groupe d'étudiants entre 2010 et 2014.

Je tiens à remercier personnellement Anjela, Anne-Charlotte, Céline, Clémence, Hélène, Jeanne, et Marine pour leur soutien sans faille et pour tous ces excellents « dîners d'ortho » qui perdureront, je l'espère.

Et comment ne pas remercier tous ces amis qui m'ont patiemment écoutée parler d'orthophonie pendant 4 ans, sans jamais vraiment tout y comprendre... Je remercie donc à ce titre les Moustarbus, Brigitte, et bien-sûr Thomas, pour avoir été présents et rassurants tout au long de l'année, de près comme de loin.

Enfin je souhaite remercier ma famille, en particulier mes parents qui ont toujours su me guider dans mes choix avec la plus grande sagesse, qui n'ont jamais cessé de me soutenir et qui ont toujours su se montrer présents malgré tout.

Et merci également à ma sœur, qui assure son rôle à la perfection depuis bientôt 22 ans et quelques poussières.

Soizic Trément,

Je tenais à remercier tout d'abord Soizic pour son enthousiasme et sa rigueur, avec qui travailler s'est toujours fait dans la bonne humeur et l'efficacité.

Je remercie également Marie-Astrid Bouron, Sabine Davin et Agnès Giovannoni, orthophonistes, qui m'ont enseigné leur pratique singulière de l'orthophonie et qui m'ont beaucoup apporté professionnellement et personnellement. Merci pour votre soutien et vos nombreux conseils.

J'adresse des remerciements chaleureux à Alexandre et Marion, amis orthophonistes, avec qui nous avons pu échanger sur notre vision de la profession, de l'école et de la pratique orthophonique, et qui sont devenus au fil des ans un peu plus que des amis.

Je remercie aussi mes quatre inestimables amis Clément, Antoine, François et Jeffrey, grâce à qui mes années d'orthophonie ont été ponctuées de découvertes et de voyages plus fous les uns que les autres.

Je tiens à remercier aussi mes très chers parents et mes deux frères, Thibault et Jean-Edouard qui ont su faire émerger en moi cette profession, et beaucoup d'autres choses aussi, qui seraient trop longues et personnelles à décrire ici, mais qui m'ont aussi soutenu dans les moments difficiles.

Enfin, je remercie Mélia, qui m'a toujours soutenu intensément dans cette voie, sans qui ce mémoire, n'aurait pas été possible et sans qui l'avenir ne saurait être envisagé.

Pierre-Charles Goupil

<b>Introduction.....</b>	<b>10</b>
<b>Partie Théorique .....</b>	<b>12</b>
<b>Partie I : La pragmatique et les habiletés sociales.....</b>	<b>13</b>
<b>I. <u>La Pragmatique</u>.....</b>	<b>13</b>
1. Qu'est-ce que la pragmatique ?.....	13
a) Définition : notion historique et pluridisciplinarité.....	13
b) Les concepts fondamentaux de la pragmatique du langage.....	15
1. John Austin (philosophe anglais).....	15
2. Paul Grice (philosophe du langage anglo-américain).....	15
2. La compétence pragmatique .....	17
a) Définition de la compétence pragmatique.....	17
b) La compétence communicative spécifique .....	18
c) La compétence cognitive générale .....	22
d) Conclusion .....	23
3. Développement de la compétence pragmatique.....	24
<b>II. <u>Les habiletés sociales</u>.....</b>	<b>28</b>
1. Définition .....	28
2. Différentes habiletés sociales.....	29
a) La Théorie de l'Esprit.....	29
b) Les différents comportements et attitudes.....	31
1. La communication non-verbale .....	31
2. L'observation .....	32
3. L'écoute .....	33
4. Les tours de parole .....	33
5. La résolution de problèmes cognitifs.....	33
3. L'acquisition des habiletés sociales .....	34
a) L'acquisition.....	34
1. La théorie behavioriste.....	34
2. Les théories cognitiviste et connexionniste .....	34
3. La théorie de l'apprentissage social .....	35
4. L'apprentissage vicariant.....	36
b) Facteurs de l'acquisition des habiletés sociales.....	37
<b>III. <u>L'évaluation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales</u>.....</b>	<b>39</b>
1. Evaluation de la compétence pragmatique.....	39
a) Les attentes d'un bilan de la compétence pragmatique .....	39
b) Les outils d'évaluation et leurs limites .....	40
2. L'évaluation des habiletés sociales .....	43
a) Les échelles d'évaluation .....	43
b) L'évaluation par les pairs.....	43
c) L'observation directe .....	44
<b>Partie II : Les spécificités de la compétence pragmatique et des habiletés sociales chez les adolescents dysphasiques ..</b>	<b>45</b>
<b>I. La dysphasie .....</b>	<b>45</b>
1. Définition .....	45
2. Critères syndromiques de la dysphasie .....	46
3. Sémiologie de chaque dysphasie .....	47
a) Description du syndrome dysphasique phonologique-syntaxique.....	48
b) Description du syndrome par trouble du contrôle phonologique .....	48
c) Description de la dysphasie réceptive.....	49
d) Description de la dysphasie lexico-syntaxique.....	49
e) Description de la dysphasie sémantique-pragmatique .....	50
<b>II. L'adolescent dysphasique .....</b>	<b>51</b>
1. L'évolution de l'enfance à l'adolescence .....	51
a) La prise en charge.....	51

b) Le parcours scolaire .....	52
c) Répercussions sociales .....	52
2. L'adolescence .....	53
<b>III. La pragmatique et les habiletés sociales chez l'adolescent dysphasique.....</b>	<b>54</b>
1. La pragmatique chez l'adolescent dysphasique .....	54
a) Les troubles généraux de la compétence pragmatique sur les versants réceptif et expressif. ...	54
b) Les difficultés pragmatiques des adolescents dysphasiques en situation de communication .....	56
1. Au niveau de la compétence conversationnelle : .....	56
2. Au niveau de la compétence discursive : .....	58
3. Conclusion sur les troubles pragmatiques des adolescents dysphasiques.....	61
2. Les habiletés sociales chez l'adolescent dysphasique.....	62
a) Les habiletés sociales des dysphasiques .....	62
b) Les principales difficultés .....	64
<b>Partie III : Le travail thérapeutique en groupe. ....</b>	<b>65</b>
<b>I. Définition, fonctionnement et intérêts d'un groupe.....</b>	<b>65</b>
<b>II. La modélisation d'un groupe.....</b>	<b>66</b>
<b>III. Les spécificités d'un groupe .....</b>	<b>68</b>
1. La taille du groupe .....	68
2. La structure de communication .....	68
3. Les théories groupales .....	69
4. Les phénomènes de groupe .....	70
a) Le leadership.....	70
b) La normalisation.....	70
c) Le conformisme .....	71
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>72</b>
<b>Partie Pratique .....</b>	<b>74</b>
<b>Partie I : Présentation du projet .....</b>	<b>75</b>
<b>I. Naissance du projet de groupe : Présentation du projet de la Persagotière.....</b>	<b>75</b>
<b>II. Problématique et hypothèses.....</b>	<b>77</b>
<b>Partie II : Méthodologie.....</b>	<b>78</b>
<b>I. Population et cadre des groupes thérapeutiques.....</b>	<b>78</b>
1. Population .....	78
2. Cadre des groupes thérapeutiques .....	78
3. La co-animation des groupes.....	80
<b>II. Fonctionnement du groupe.....</b>	<b>81</b>
1. Préparation des séances des groupes.....	81
2. Objectifs des séances .....	82
3. Déroulement des séances des groupes .....	83
<b>III) Présentation des outils d'évaluation utilisés.....</b>	<b>84</b>
1. Le PÉLÉA (Astrid Guillon et Corinne Boutard, orthophonistes, 2010).....	84
2. La C.C.C. (Children Checklist of Communication de Bishop & al, neuropsychologues, traduction de Christelle Maillart en 2003). .....	84
3. La complémentarité de ces outils.....	86
<b>IV. Cadre des passations des tests.....</b>	<b>87</b>
<b>V. Biais et limites de la recherche. ....</b>	<b>88</b>
<b>VI. Résultats et analyse de l'évaluation .....</b>	<b>90</b>
1. Passation du PÉLÉA en Octobre 2013 .....	90
a) Résultats du PÉLÉA pour les groupes test et contrôle en Octobre 2013 : .....	90
b) Analyse des résultats des groupes test et contrôle épreuve par épreuve.....	93
1- Homonymes .....	93
2- Métaphores en spontané .....	93

3- Métaphores en passif .....	94
4 - Génération de phrases .....	94
5 - Repérage d'incongruïtés.....	94
6 - Similitudes .....	95
7 - Inférences .....	96
8 - Définitions en spontané et en passif.....	96
9 - Récit .....	97
2. Passation des C.C.C. de Bishop en Octobre 2013.....	98
a) Analyse des similitudes entre le groupe test et le groupe contrôle .....	98
b) Analyse du Groupe Test.....	101
c) Analyse du Groupe Contrôle .....	103
d) Confrontation des résultats Groupe Test vs. Groupe Contrôle en octobre 2013.....	104
3. Passation du PELEA en Avril 2014.....	106
a) Résultats du PÉLÉA pour les groupes test et contrôle en Avril 2014 : .....	106
b) Analyse des résultats des groupes test et contrôle épreuve par épreuve.....	109
1- Homonymes .....	109
2- Métaphores en spontané .....	109
3- Métaphores en passif .....	110
4 - Génération de phrases .....	110
5 - Repérage d'incongruïtés en spontané puis en QCM. ....	110
6 - Similitudes .....	111
7 - Inférences .....	111
8 - Définitions en spontané et en passif.....	112
9 - Récit .....	112
4. Passation des C.C.C. de Bishop en Avril 2014. ....	114
a) Analyse des similitudes entre le groupe test et le groupe contrôle .....	114
b) L'analyse du groupe test en avril 2014.....	117
c) Analyse du groupe contrôle en avril 2014.....	120
d) Confrontation des résultats du groupe test et du groupe contrôle.....	123
<b>VII. Discussion .....</b>	<b>127</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>130</b>
<b>Table des Annexes : .....</b>	<b>134</b>

# *Introduction*

Les premières recherches scientifiques dans le champ de la pragmatique ont permis de la définir et de la situer dans le champ de la linguistique.

En orthophonie, et plus généralement dans un cadre pluridisciplinaire, la pragmatique, en tant qu'acte de langage, est travaillée avec de nombreux patients, qu'ils aient un syndrome dysexécutif, qu'ils soient atteints d'autisme, ou bien qu'ils aient été victimes d'un traumatisme crânien, etc. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous nous intéressons à la compétence pragmatique des patients dysphasiques. En effet, leurs difficultés sont d'ordre linguistique mais leur compétence pragmatique est également atteinte. Concernant cette compétence, la période de l'adolescence nous questionne particulièrement car c'est une période d'enjeux cruciaux, dont fait partie l'intégration sociale.

En France, à ce jour, il existe peu de recherches sur la composante sociale de la dysphasie lorsque les jeunes ont des difficultés d'ordre pragmatique. Nous avons donc choisi ce sujet pour notre mémoire de fin d'année car plusieurs questions se posent à nous :

Quelles difficultés spécifiques éprouvent les adolescents dysphasiques, quotidiennement, au niveau des compétences pragmatiques et des habiletés sociales ?

Quels sont les enjeux de l'adolescence à prendre en compte dans ce type de remédiation ?

Quelles sont les pistes, les outils, les modes et les méthodes de rééducation actuelle pour travailler la compétence pragmatique et les habiletés sociales ?

Pour répondre à ces questions, nous tenterons dans un premier temps, dans la partie théorique, de développer la notion de pragmatique et plus particulièrement de compétence pragmatique ainsi que la notion d'habiletés sociales; puis nous explorerons les différents moyens d'évaluer cette compétence et ces habiletés.

Nous aborderons ensuite la dysphasie, et les conséquences de ce trouble spécifique du langage oral lors de l'adolescence, période hautement constitutive de la pensée et de l'être. Nous verrons alors comment peuvent se développer la compétence pragmatique et les habiletés sociales chez l'adolescent dysphasique. Enfin, nous exposerons les différentes caractéristiques d'un groupe thérapeutique afin de voir s'il permettrait à ces jeunes d'acquérir de nouvelles compétences.

Dans un second temps, nous présenterons la partie pratique de notre projet, c'est-à-dire la mise en place d'un groupe thérapeutique sur la pragmatique et les habiletés sociales, au sein de l'Institut Public de la Persagotière. Nous tenterons de voir si cette remédiation peut être un moyen efficace, pour ces jeunes, d'acquérir ces compétences. Nous décrirons alors le contexte de ces groupes, les jeunes et les différents outils utilisés. Pour notre étude, nous avons observé et évalué deux ensembles de jeunes dysphasiques. Le premier, que nous appellerons « groupe test » participera à des groupes d'entraînement thérapeutique aux habiletés sociales et à la compétence pragmatique. Le second sera constitué d'adolescents qui ne participent à aucun groupe d'entraînement. Nous allons évaluer ces jeunes à l'aide d'un protocole de langage élaboré et d'une grille de compétences en début d'année et six mois après pour observer l'évolution de la compétence pragmatique et des habiletés sociales.

Après avoir analysé les résultats de nos observations, nous discuterons des limites de notre étude et suggérerons des pistes de travail pour une éventuelle reprise de notre travail.

## **Partie Théorique**

# Partie I : La pragmatique et les habiletés sociales

## I. La Pragmatique

### 1. Qu'est-ce que la pragmatique ?

#### *a) Définition : notion historique et pluridisciplinarité.*

« Pragmatique » est un terme grec [pragmatikos] qui possède deux acceptions dans le Larousse 2005. La première est l'adjectif qui signifie « qui est susceptible d'application pratique ». La seconde, et c'est celle-ci qui nous intéresse particulièrement en orthophonie, est le nom féminin qui se rapporte à l'« étude des rapports entre la langue et l'usage qu'en font des locuteurs en situation de communication. »

La simple définition du dictionnaire intègre la pragmatique à la linguistique mais la littérature scientifique s'accorde plutôt pour présenter la pragmatique comme complémentaire de la linguistique.

En effet, Nespoulous, neuropsycholinguiste français, affirme que « la linguistique ne s'intéresse pas à la communication, c'est la pragmatique qui [s'y intéresse] ». C'est-à-dire que la pragmatique s'attache aux actes de langage quand la linguistique s'attache aux aspects formels donc à l'analyse du langage (phonologie, sémantique, syntaxe, morphologie.)

(1986, cité par Hupet, psychologue, 2006.)

La pragmatique du langage a pris son essor avec Morris, en 1938. Ce philosophe et chercheur en linguistique a repris le travail initié par son prédécesseur Charles Peirce au milieu des années 1800, en présentant une théorie du langage avec trois composantes. (Bracops, docteur en linguistique belge, 2006). Cette théorie s'oppose à celle rapportée par les étudiants de Ferdinand de Saussure (linguiste) dans le *Cours de linguistique générale* (1916) qui lui propose une approche duelle de la linguistique centrée sur le signe avec le signifiant et le signifié. Morris, quant à lui, définit la linguistique selon la triade « syntaxe, sémantique, pragmatique » (Dardier, psychologue du développement, 2004). Tout d'abord, il y a la syntaxe qui est la relation des signes entre eux, ensuite il y a la sémantique qui est l'étude des signes et

des règles d'attribution d'une signification à ces signes et enfin la pragmatique qui est l'étude de la relation existant entre les signes et les usagers.

Cette théorie n'est pas autocentrée, elle permet d'ouvrir le champ de la linguistique et d'objectiver le lien entre la linguistique « pure », son utilisateur, et donc le contexte, c'est-à-dire les situations que le locuteur rencontre.

Ainsi de nos jours, la pragmatique du langage est définie comme « l'interprétation et utilisation appropriée du langage en relation avec le contexte dans lequel il apparaît. » Bishop (2003). Le point de vue de cette auteur, neuropsychologue anglaise, rejoint celui de nombreux autres chercheurs, parmi lesquels Hupet qui expose l'importance des « notions d'utilisation, d'usage, d'acte ou d'action et de contexte [qui] constituent le dénominateur commun à toutes les approches pragmatiques des phénomènes langagiers. » (2006, Bilans du langage et de la voix. p.89)

La pragmatique est donc la réalité du signe en action et cette dynamique permet d'élargir le domaine de la linguistique et d'aller au-delà, à la rencontre d'autres disciplines. Morris précise dans son œuvre de 1938 qu'ainsi, « la pragmatique traite de tous les phénomènes sociologiques, psychologiques, biologiques qui se produisent dans le fonctionnement des signes. » (Cité par Hupet, 2006, p108: "*Pragmatics deals with all the psychological, biological, sociological phenomena which occur in the functioning of signs.*")

Aujourd'hui, les scientifiques, à l'instar de Dardier, confirment la complexité et l'intrication de la pragmatique du langage avec d'autres domaines. Ils la qualifient donc de pluridisciplinaire. En effet, par son attachement global à la communication, elle est « au croisement de nombreux domaines de recherches comme la psychologie, la linguistique, la philosophie, la sociologie, la neurologie, la psychiatrie... » (2004)

Nous pouvons avancer que la pragmatique du langage, en tant qu'actes de langage, fait partie de la structure d'une communication. Elle offre la possibilité d'analyser puis d'harmoniser une conversation, son contexte et ses interlocuteurs afin que la représentation que chacun s'en fait soit la plus proche possible de ce que chacun veut exprimer.

Elle aborde également de façon inhérente des aspects sociaux, psychologiques, neurologiques entre autres, qui montrent à quel point la pragmatique est ancrée dans la réalité du langage de l'humain.

## ***b) Les concepts fondamentaux de la pragmatique du langage.***

Premièrement, nous aborderons les actes de langage primaires qui correspondent à ceux décrits par Austin en 1955, puis deuxièmement, nous évoquerons les actes de langage secondaires qui font référence à l'intention communicative (Hupet, 2006) et à la théorie de coopération de Grice (1989).

Ces deux concepts ont participé à la construction de la pragmatique du langage telle que nous la connaissons aujourd'hui.

### *1. John Austin (philosophe anglais)*

Les actes de langage primaires décrits par Austin en 1955, permettent d'objectiver les actions de l'outil linguistique (*Quand dire c'est faire*, 1962. Edition du Seuil, Paris). Austin présente sa théorie des actes de langage, en conférant au langage un ascendant sur la réalité.

Austin appuie sa classification des actes de langage sur trois bases : l'acte, le contexte, la performance (qui est la concrétisation de l'action dans le contexte).

Sa première classification distingue les énoncés constatifs qui nous permettent de décrire notre environnement et les énoncés performatifs qui nous permettent d'agir sur notre environnement.

Sa seconde classification est plus complète et se développe selon trois actes :

- l'acte locutoire qui représente le fait de dire quelque chose, c'est quand le sujet produit un énoncé de la langue ayant une forme grammaticale avec une signification ;
- l'acte illocutoire qui représente l'acte qu'on accomplit en le verbalisant (« Je constate qu'il pleut ») ;
- et l'acte perlocutoire qui représente l'acte que l'on réalise par le fait de dire quelque chose, il produit un effet sur l'auditoire.

Ainsi l'Homme peut modifier son langage « en utilisant des mots courants de façon subtile pour réaliser des distinctions dans ce qu'il dit ». (Dardier, 2004 Pragmatique et pathologies, p 47)

### *2. Paul Grice (philosophe du langage anglo-américain)*

Les actes de langage secondaires traduisent ce que Hupet considère comme l'intention communicative (2006).

Dans cette optique, l'acte de langage permet donc de saisir le sens littéral de l'énoncé pour ensuite accéder à l'implicite. Les actes de langage secondaires s'opposent au fondement de la théorie de coopération de Grice.

En effet, l'intérêt de Grice porte sur la relation existant entre deux interlocuteurs en conversation et sur les règles qui en découlent. Par sa recherche, Grice propose quatre maximes qui sont à suivre pour élaborer une conversation dans les meilleures conditions. Elles définissent le terrain commun nécessaire pour asseoir une conversation efficace :

- la maxime de quantité : l'énonciation doit contenir juste assez d'informations pour permettre à l'interlocuteur de satisfaire le contenu propositionnel de l'acte de langage.
- la maxime de qualité : affirmer que ce que l'on croit est vrai et se donner les moyens d'apporter les preuves de la vérité du contenu propositionnel.
- la maxime de relation : il s'agit de « parler à propos », c'est-à-dire parler des éléments en rapport avec le thème traité.
- la maxime de modalité : le locuteur doit être le plus clair possible, il doit éviter de s'exprimer avec ambiguïté.

Les quatre maximes de Grice sont très souvent observées, mais il arrive également que nous produisions volontairement un énoncé biaisé qui déstabilise le terrain commun de connaissances. Par exemple : un mensonge atteint la maxime de qualité, ou encore, passer du « coq à l'âne » atteint la maxime de relation.

Un acte de langage primaire ou secondaire essaie, de par son attachement à la pragmatique, d'être toujours en lien avec le contexte commun des interlocuteurs. D'après Monfort, la pragmatique est « un pas de deux », par définition elle exige la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur. (2007(b), p.77)

Le but de l'acte de langage est alors de transmettre l'intention du locuteur ainsi que son message dans sa globalité (explicite et implicite). Le partage d'un terrain commun de connaissances dans une conversation permet une plus grande coopération comme l'a exposé Grice dans sa théorie. En conséquence, l'action de langage implique l'autre et nous amène à aborder dans la suite de ce mémoire les notions d'interaction et même de transaction (De Weck et Marro, 2010).

## 2. La compétence pragmatique

Nous choisissons le terme de compétence car ce mot a un ancrage dans le lexique de la linguistique. En effet, il est écrit dans le dictionnaire<sup>1</sup> et à cette acception que la compétence est « le système de lois intériorisées par le sujet parlant une langue ». Elle sous-entend une action maîtrisée.

Cependant d'autres termes exprimant les différentes formes de ressources existent.

Les notions de *capacité* et d'*habileté* renvoient à la compétence. Aucune référence spécifique à la linguistique, à l'apprentissage ou à l'évolution n'est donnée. L'addition de capacités et d'habiletés va en fait construire la compétence d'une personne.

Outre-Manche, nous relevons d'ailleurs que le terme 'ability' (habileté), est supplanté par 'skill' (compétence) dans le domaine de la linguistique, et que 'ability' a trait plutôt à la compétence en cours d'acquisition.

### a) Définition de la compétence pragmatique

« La compétence pragmatique est une compétence communicative différenciée de la compétence linguistique considérée comme la maîtrise du code de la langue. » Coquet. (Orthophoniste, 2005, p.17).

La compétence pragmatique s'inscrit dans la vision interactionniste de la pragmatique. De Weck appuie cette approche en soulignant que la compétence pragmatique est « une part importante des capacités langagières des enfants » et elle rappelle « que ces derniers ont à acquérir les diverses formes de discours et d'interactions en vigueur dans la société. » (2004)

Hupet, (1996, cité par Coquet, 2005) approfondit la définition de la compétence pragmatique : « capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés, de contenu (ce dont il parle), de forme (comment il en parle), et de fonction (pourquoi il en parle) ». Pour plus de clarté, nous avons résumé la suite de la définition par le schéma ci-dessous. Les éléments qui apparaissent seront détaillés ensuite.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Larousse Edition 2001.

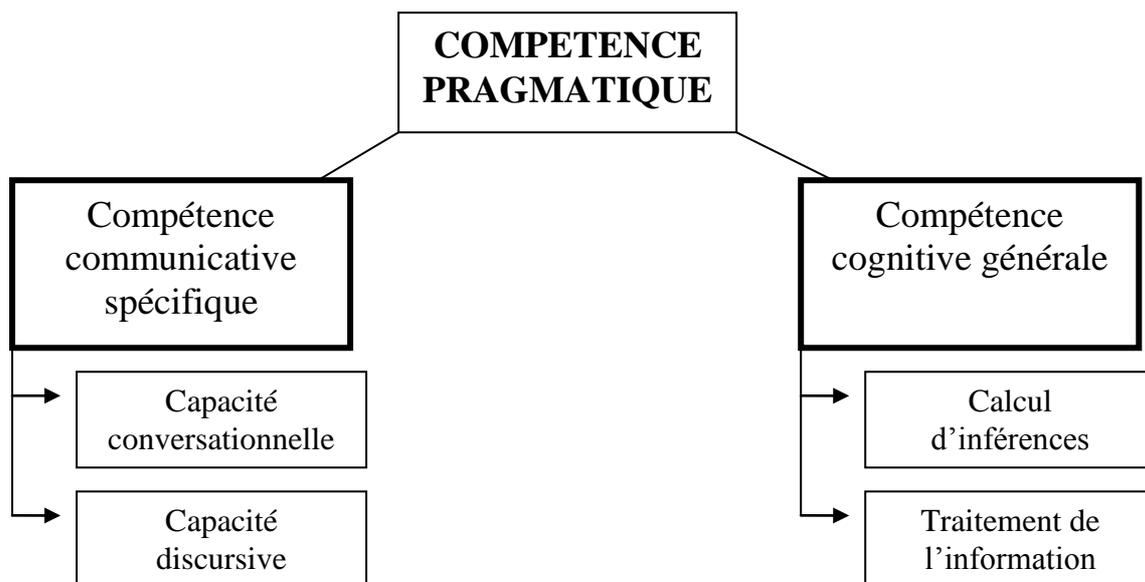


Schéma n°1 : La définition de la compétence pragmatique de Hupet (1996)

### *b) La compétence communicative spécifique*

Cette sous-compétence est divisée en deux capacités, elles-mêmes subdivisées :

<b>Capacité CONVERSATIONNELLE</b> = Capacité à dialoguer	<b>Capacité DISCURSIVE</b> = Capacité d'élaboration d'un discours/récit
Gestion et pertinence du thème	Enoncer
Alternance des tours de parole	Décrire
Réparations conversationnelles	Argumenter
Paires « questions-réponses »	Observer la cohésion et la cohérence
Gestuelle, mimique, regard et intonation	Planifier

### **La capacité conversationnelle** <sup>2</sup>

#### La Gestion du thème :

C'est le fondement d'une conversation. A l'heure actuelle, il est impossible de statuer sur ce qui constituerait la normalité de cette capacité.

Le trouble de la gestion thématique n'est relevé que lorsqu'il entraîne d'incontestables anomalies dans la conversation.

Evaluer cette capacité est donc difficile puisque les thèmes et les sous-thèmes s'emboîtent et se suivent en parallèle au fil de l'échange.

<sup>2</sup> Partie rédigée grâce aux publications de Corraze 1992, cité par Coquet 2005, De Weck 2004 et Hupet 2006).

Exemple : Passer du « coq à l'âne », c'est-à-dire passer d'un sujet à l'autre sans prévenir son interlocuteur est un exemple de problème de la gestion du thème.

### L'alternance des tours de parole

Cette capacité s'élabore dans les premiers mois du bébé grâce à l'interaction avec sa mère.

La gestion des tours de parole repose sur la bonne analyse de tous les signaux non verbaux, visuels, prosodiques et linguistiques. Ils expriment le souhait de l'émetteur de vouloir ou non laisser la parole à son locuteur.

Cette capacité englobe également le fait d'initier, de maintenir et de clore une conversation.

Exemple d'une défaillance dans les tours de parole : Couper incessamment la parole aux autres ou ne pas réagir quand on est interpellé.

### Réparations conversationnelles suite aux pannes conversationnelles.

Cette capacité de réparation de la conversation est essentielle et nécessaire quotidiennement dans nos échanges.

Le type de réparation réalisé au moment de la panne conversationnelle est caractéristique de l'effort commun que les interlocuteurs peuvent produire pour communiquer au mieux.

Il y a également, dans les formes de réparations conversationnelles, les demandes de clarification et la façon d'y répondre correctement.

Exemple de pannes conversationnelles : toux, bafouillage, une distraction, incompréhension. Il s'agit donc de s'éclaircir la voix, de se reprendre, de tousser une bonne fois, ...etc.

### Paires adjacentes

L'utilisation des paires adjacentes permet à la conversation d'être dynamique. En effet, elles correspondent au jeu de questions/réponses que nous retrouvons dans toutes les situations de conversation. Toute question nécessitant une réponse, il est conventionnellement inapproprié de ne pas ou de mal y répondre, cela déséquilibre l'échange et peut même aller jusqu'à le stopper puisque la question posée essaye d'apporter un élément nouveau par rapport au contenu de l'énoncé précédent (Brinton & Fujiki, 1982).

Ex : Adulte : Qu'as-tu fait aujourd'hui à l'école ?

Enfant : Oui.

Adulte : Non, ma question est, tu as fait quoi à l'école ?

Enfant : Ah, à l'école ? Bien.

### La gestuelle, les mimiques, le regard et l'intonation

Ces capacités sont les signes non-verbaux de la communication. Grâce à eux, il est possible de mieux interpréter le message de l'interlocuteur dans la conversation et ainsi de saisir les émotions, les intentions, les dispositions affectives entre autres.

### **La capacité discursive**<sup>3</sup>

Le discours qualifie toute suite d'énoncés, qui, selon Benveniste, nécessite la présence d'interlocuteurs. Le discours organise la langue dans un aspect dynamique de communication et requiert de la part du locuteur l'utilisation des règles de l'enchaînement des idées.

### L'énonciation

La situation d'énonciation est ce qu'il est le plus important d'instaurer dans chaque discours. En effet, la situation d'énonciation, ce sont toutes les informations nécessaires pour comprendre l'enchaînement d'un récit : c'est le cadre de l'histoire, la situation de départ avant les premières aventures.

Par exemple, les contes débutent par : « Il était une fois, dans un pays merveilleux, un chevalier qui était fort et brave, ... »

### La description

C'est la capacité de développer une situation en rendant compte la réalité de façon détaillée.

Dans tous les récits à l'écrit ou à l'oral, nous pouvons retrouver deux sortes de représentations ; celles des actions et des événements, et celles des objets, des lieux, des personnages. Cette dernière est la description.

Exemple : Mise en opposition de l'action et de la description,

- L'homme enfila son manteau, attrapa ses clés au vol, se hâta vers la sortie et claqua la porte avant de partir en courant.

- Georges Duroy est un homme de grande taille, bien fait, aux cheveux frisés blond châtain, à la moustache retroussée, aux yeux bleus, clairs, troués d'une pupille toute petite.

---

<sup>3</sup> Cette partie a été rédigée grâce aux travaux de ces trois auteurs : Coquet (2004, p272), Hupet (2006, p100-101), et De Weck (2004).

## L'argumentation

Lorsqu'il argumente, le locuteur apporte les preuves et les références qui appuient son propos et sa pensée dans le cadre de son raisonnement. Le but étant de provoquer ou d'accroître l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses qui lui sont présentées.

## La cohérence et la cohésion

La cohérence, c'est la macro structure narrative.

D'après Charolles (linguiste français, cité par Coquet, 2004), il y a 4 règles de cohérence :

Les règles de

- \* progression (ajout d'éléments nouveaux et progressifs),
- \* répétition (reprise d'éléments déjà émis, redondance)
- \* non-contradiction et de vraisemblance
- \* relation (chronologie, cause à effet)

En revanche, la cohésion s'attache à la microstructure narrative.

Elle est d'abord étudiée par le linguiste britannique Halliday en 1976 puis son travail, à savoir la liste de marques formelles cohésives, est repris par Gutwinski la même année.

Au final, la cohésion est définie comme la bonne maîtrise des éléments lexicaux (homonymie, antonymie, synonymie, polysémie) et la bonne maîtrise des éléments grammaticaux et morphosyntaxiques tels que les procédés diaphoriques (ana- et cata-phores) et les connecteurs de phrases (conjonctions de coordination et de subordination). Ensemble ils assurent les relations entre des contenus propositionnels.

## La planification du discours

En dehors du discours, dans un cadre plus général, la planification permet « l'élaboration d'un plan d'action en définissant un point de départ et une séquence d'actions à réaliser, obligeant la mise en œuvre de stratégies, pour parvenir au but. » (Coquet, 2004, p.378)

Un discours est composé de parties, appelées « phases ». La planification d'un discours permet que les phases se succèdent afin de former une « séquence » compréhensible par l'interlocuteur.

Au niveau de la théorie linguistique, il est considéré qu'il existe autant de types de séquences que de genres discursifs : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, et dialogué.

Ainsi, dans les contes, nous retrouvons la séquence narrative. Elle se distingue par son attachement à la « linguistique pragmatique textuelle ». En effet, cette séquence se démarque en raison d'une planification spécifique et très contraignante, faisant appel à la mémoire culturelle

collective, et nécessitant de l'abstraction, le respect de la dimension chronologique et le maintien de la tension narrative. (De Weck, 2004)

En ce qui concerne le trouble de la planification du discours, il est caractérisé par de nombreuses digressions et beaucoup de généralisations, il apparaît également une difficulté au niveau de l'évocation des mots. Le discours du patient devient alors extrêmement décousu. (Cornu-Leyrit & Schneider-Vigneaux, 2013)

### *c) La compétence cognitive générale*

#### **Calcul d'inférences**

Cette opération cognitive permet de comprendre et de découvrir la signification non littérale de l'énoncé grâce à des références communes et explicites aux personnes, objets ou événements (ce qui est dit) et grâce au terrain commun de connaissances partagées (contexte et interprétation que les interlocuteurs s'en font). Cependant, il ne faut pas confondre trouble de la compréhension et difficultés de calcul d'inférences, car ils ne dépendent pas des mêmes aires cérébrales. (Cf. Dardier, 2004, p153 : respectivement, aire cérébrale postérieure gauche et cortex pré-frontal notamment.)

Les inférences renvoient à l'implication conversationnelle (Hupet) qui concorde avec la situation où l'interlocuteur sous-entend un sens non-littéral sur la base des facteurs contextuels mais aussi sur la base de la théorie de coopération de Grice et de ses maximes (1979).

Ex : A : Quelle heure est-il ?

B : Le voisin vient de rentrer du marché et le facteur passe à l'instant.

Les deux interlocuteurs vivent dans un environnement commun où le retour du voisin et le passage du facteur correspondent à une heure précise, c'est une routine installée. B n'a donc pas besoin de dire qu'il est 11h30, A comprend.

#### **Traitement de l'information**

Deux façons de traiter les informations sont connues à ce jour. Elles sont rapportées par Lussier et Flessas (orthopédagogue et psychologue canadiennes, 2001, Coquet 2004).

La forme séquentielle qui est un traitement simple des éléments de l'information les uns après les autres comme dans une suite linéaire. Il ne s'agit pas d'une vision globale de l'information.

La forme simultanée qui permet de considérer plusieurs éléments de l'information en même temps, en incluant toutes leurs propriétés et oubliant parfois les critères plus individuels

Les auteurs Lussier et Flessas proposent même une présentation de ces modes de traitement de l'information selon qu'elle soit verbale ou non-verbale :

Traiter l'information en...	VERBAL	NON-VERBAL
Séquentiel	Savoir comment dire : utiliser le vocabulaire, l'organisation morphosyntaxique et discursive. Ex : ' <i>Le chat attaque la souris</i> ' et ' <i>Le chat est attaqué par la souris</i> '.	Savoir comment faire : Se repérer dans un ensemble visuel ou mélodique de discordances. Ex : la tour de Hanoï.
Simultané	Savoir organiser ou créer à travers le langage : Faire une synthèse, avoir un raisonnement analogique ou métaphorique grâce à des images verbales. Ex : La créativité verbale, avec les figures de styles.	Savoir organiser ou créer à travers l'expérience : S'organiser, se représenter des rapports spatiaux, raisonner en analogies sur un ensemble. Ex : la créativité artistique, avec la gestion des dimensions dans l'espace.

#### ***d) Conclusion***

La compétence pragmatique repose donc sur un trépied linguistique, social et cognitif. (Hupet, 1996, 2006)

L'usage de la compétence pragmatique à bon escient n'est possible, en production et en compréhension, que si les interlocuteurs partagent une connaissance mutuelle.

Ceci indique combien la maîtrise de ces compétences et capacités ne dépend pas seulement de variables strictement linguistiques mais aussi et surtout de variables liées au fonctionnement cognitif général.

Cette triple composante de la compétence pragmatique complique inévitablement l'analyse de son développement chez l'enfant et l'évaluation de ses dysfonctionnements en cas de troubles du langage.

### 3. Développement de la compétence pragmatique

Depuis les années 1980, la compétence pragmatique et son développement sont étudiés par la psychologie du développement.

La pragmatique développementale - domaine de la psychologie du développement - étudie la compétence pragmatique. Cette approche présente plusieurs parallèles avec la théorie interactionniste de Lev Vygotski (psychologue russe) particulièrement au niveau de la nature sociale du signe linguistique. (Bernicot, 1999 ; Bernicot & Trognon, 2002 ; cités par Dardier, 2004).

Dès tout petit, l'enfant entre en contact avec l'autre. C'est la naissance de la communication et le début de « l'apprentissage d'un système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le plus grand nombre. » (Dardier, 2004, p.75).

Effectivement, avant même l'émergence de son langage, l'enfant communique grâce aux règles tacites que lui apprennent ses parents. Comme le souligne Leclerc, orthophoniste canadienne, « la compétence pragmatique est l'une des dimensions les plus importantes chez l'enfant de moins d'un an, les divers précurseurs qui la composent sont les éléments déclencheurs du développement de la communication. » (2005, p158)

Bernicot rappelle d'ailleurs que l'enfant dans son développement du langage ne s'approprie pas « simplement une grammaire mais aussi, les stratégies utilisées pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative ». (1999, citée par Dardier 2004, p.77) Le développement de la pragmatique s'acquiert donc dès le plus jeune âge et évolue par la suite avec l'émergence d'outils linguistiques plus formels.

Les malentendus, les incompréhensions, les demandes de reformulation maladroitement, les oublis de référents sont des situations de communication bien connues des parents d'enfants de 2 à 6 ans, mais progressivement tout va s'installer et s'enrichir. (Monfort, 2005, p.88)

Cependant, définir le développement de la compétence pragmatique est une entreprise délicate tant ses contours sont flous. En effet, à l'heure actuelle, il n'existe que des normes partielles sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour vérifier qu'un enfant est dans la moyenne dans ce domaine par rapport à ses pairs. Pourtant plusieurs questions se posent concernant la compétence pragmatique: Quand émerge-t-elle ? Arrive-t-elle à maturité ? Y a-t-il des paliers ? De quoi dépend-elle ? Quand et comment les contextes de communication sont-ils repérés et maîtrisés ?

Michel Hupet a tenté d'établir une chronologie approximative des âges d'émergence et de maîtrise des différentes composantes de la compétence pragmatique en s'appuyant sur les travaux de ses prédécesseurs. (2006)

<b>Composante pragmatique</b>	<b>Age</b>
Maîtriser le tour de rôle dans la communication préverbale.	7 / 9 mois
Respecter les règles de cette alternance dans la communication verbale	2ans ½ et 3ans ½
Procéder à une réparation d'un accident de tour de parole	A partir de 4/5 ans
Se constituer un premier répertoire d'actes de langage fondamentaux	14 – 32 mois
Se constituer un stock d'actes de langage plus spécifiques	4ans
Procéder à des clarifications en cours de conversation	A partir de 2ans
Utiliser quelques formes rudimentaires de politesse	2 ans
Les formes de politesse plus complètes et complexes	9ans
Etre capable de saisir par inférence une signification indirecte	Entre 4 et 6 ans
Utiliser efficacement la référence anaphorique (Attention quelques déficits de cohésion et erreurs de références)	6-7 ans Jusqu'à 11 ans
Maîtriser les marqueurs discursifs permettant d'assurer les relations entre les contenus propositionnels ou les actes de langage	A partir de 7ans
Etre suffisamment informatif, savoir donner assez d'informations	7 – 9ans

Ce tableau est loin d'être exhaustif. Nous pouvons le compléter avec les tableaux établis par Coquet (2005, annexe 1), ou encore par Adams (2002, annexe 2, cité par Dardier 2004, p83).

Il est donc possible d'étoffer cette progression développementale de la compétence pragmatique mais la compléter définitivement est impossible car, comme le rapporte Hupet en introduction de son propos : « une définition opérationnelle de chaque composante est irréalisable ». (2006, p.93)

De plus, il ajoute - en évoquant le courant de la pragmatique interactionniste (Bernicot 1999, De Weck 2004)- que la compétence pragmatique se développe sous l'influence des différents facteurs endogènes (au niveau cognitif avec les diverses représentations construites par l'enfant, les assimilations, les accommodations, etc.) et exogènes (l'entourage, les actions conjointes, les étayages, les interactions, etc.).

A la question « Comment l'enfant devient-il sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication ? » les auteurs et psychologues Nino et Snow répondent en publiant sept points qui sont à relever pour obtenir un point de vue global du développement de la compétence pragmatique chez l'enfant. (1996, cité par Hupet, 2006, p.91).

1. L'acquisition des intentions communicatives et développement de leurs expressions linguistiques (émergence du langage, étude des vocalisations, des gestes, développement du répertoire des actes de langage).

2. Le développement des capacités conversationnelles, à coproduire un dialogue (connaître et utiliser efficacement les règles présidant à la succession des tours de parole, pouvoir gérer les interruptions, les retours en arrière).

3. Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours : maîtrise progressive du système des temps du verbe, maîtrise des anaphores, acquisition de divers marqueurs discursifs.

4. Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale : étude des fonctions du langage et des actes de langage.

5. L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.

6. L'acquisition des termes déictiques (maîtrise progressive du système des pronoms, acquisition des termes désignant le lieu et le temps).

7. Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

Concernant le développement de la compétence pragmatique, une dernière question, et non des moindres, est soulevée par Hupet (1996, cité par De Weck 2004) : Quelle est la relation entre ce développement et celui de la compétence linguistique ? Hupet propose trois théories :

- « le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique ».
- « la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique ». Selon cette thèse, des enfants peuvent présenter des troubles pragmatiques sans troubles linguistiques ou inversement des troubles linguistiques sans troubles pragmatiques. Elles se développent en parallèle et distinctement, mais peuvent aussi se nourrir l'une l'autre.
- « la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique »

Bishop (1987, cité par Maillart 2003) et Botting & Conti-Ramsdem (1999, psychologues) tendent plutôt à bien distinguer la compétence linguistique et la compétence pragmatique, ne niant pas pour autant l'existence de pathologies où les deux compétences sont atteintes.

Monfort, de son côté, admet que « tous les enfants porteurs d'un trouble du langage, quelle que soit la nature de celui-ci, présentent nécessairement une altération pragmatique puisque l'outil dont ils disposent manque d'efficacité » (2007(b), p77). Ce point de vue est soutenu par l'étude de Whitehouse, Watt, Line & Bishop (2007) qui a montré l'émergence de difficultés pragmatiques et d'un ajustement social difficile chez les jeunes adultes avec un trouble du langage structurel.

Les recherches sur le développement de la compétence pragmatique sont donc toujours en cours. Les éléments connus à ce jour ont tout de même permis de créer des éléments d'évaluation de la compétence pragmatique. Nous développerons d'ailleurs dans l'un des paragraphes suivants l'évaluation de celle-ci, les attentes et les limites des différents outils existants.

La pragmatique se distingue des habiletés sociales car elle est un objet scientifique du champ linguistique. Toutefois, elle fait partie intégrante des habiletés sociales. Marc Monfort (logopède) insiste sur la répercussion sociale des troubles pragmatiques du langage oral :

« De nombreux enfants présentant [ces troubles] souffrent de l'isolement social qui en est souvent la conséquence. (...) La perception sociale des troubles pragmatiques est souvent désajustée : il s'agit d'enfants intelligents la plupart du temps, capables d'apprentissages ponctuels parfois spectaculaires, dont le langage est formellement assez correct et qui, pourtant, présentent des comportements 'bizarres' ». (Monfort, 2005, p91)

Cet extrait de l'article de 2005 traduit la raison pour laquelle nous souhaitons également présenter les habiletés sociales, afin d'avoir un regard plus global et précis sur les jeunes adolescents dysphasiques et leurs troubles de la compétence pragmatique.

## **II. Les habiletés sociales**

### **1. Définition**

Un grand nombre d'auteurs a essayé de définir les habiletés sociales. Eisler, Miller et Hersen, en 1973, ont décrit les personnes habiles socialement comme étant celles qui, en société, parlent plus fort, répondent avant les autres, ont des réponses plus étoffées, exposent plus leurs sentiments. Il existe un grand nombre d'habiletés sociales, mais nous nous intéresserons à celles qui sont directement liées au langage et à la communication.

Une définition des habiletés sociales plus stricte a été utilisée par Libet et Lewinsohn (chercheurs en psychologie) : « c'est l'aptitude complexe à avoir des comportements qui vont être renforcés, soit positivement, soit négativement, et en même temps à ne pas avoir de comportements que les autres sanctionnent ou font cesser. »

Il est important de définir le terme de « comportement » pour comprendre cette définition. Le terme de « comportement » peut caractériser deux notions. Il peut renvoyer à l'ensemble des réponses possibles d'un individu suite à un stimuli (par exemple : le contact visuel, les mimiques, les gestes, ou plus globalement un clignement des yeux, un sourire). Mais il peut aussi renvoyer à l'ensemble des comportements, de façon plus globale, selon leur fonction présumée (par exemple : la confiance en soi, la participation, le respect des règles).

Plusieurs dimensions d'analyse se dégagent pour permettre de définir les habiletés sociales et ses comportements :

- ces comportements sont observables et peuvent être rangés par catégorie,
- ces comportements peuvent être acquis (par imitation ou via un modèle),
- ces comportements s'appuient sur des antécédents sociaux ou situationnels,
- les caractéristiques des interlocuteurs sont à prendre en compte,
- ces comportements s'adaptent à la situation.

Les habiletés sociales représentent les comportements visibles, verbaux et non verbaux, acquis par l'observation, l'imitation, et l'expérience et résultant des processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement. C'est donc un ensemble de comportements acquis permettant de percevoir, de comprendre les messages communiqués par autrui, de répondre, aux niveaux verbal et non verbal, de façon adaptée à ces messages, dans une situation précise. Pour comprendre ce que sont les habiletés sociales en globalité, il faut prendre en compte

simultanément l'environnement et le comportement de l'individu en fonction de cet environnement. Cela signifie qu'il faut prendre en compte les signes extérieurs observables, et l'état intérieur de l'individu (ce qu'il perçoit, ressent, etc.).

## **2. Différentes habiletés sociales**

### ***a) La Théorie de l'Esprit***

La Théorie de l'Esprit est abordée pour la toute première fois à la fin des années 1970, par deux chercheurs, Premack & Woodruff, primatologues, qui ont travaillé sur les actions et interactions sociales des chimpanzés. La Théorie de l'esprit s'appuie donc sur les domaines de l'action et de l'interaction ainsi que sur la dynamique qu'il y a entre les différents concepts qui les composent.

La Théorie de l'Esprit est, d'après Veneziano (psychologue du développement et chercheuse au CNRS), la « distinction entre prendre en considération les états internes et mentaux des personnes, soi et autrui, et parler de ces états ». (2010).

La Théorie de l'Esprit est donc ce qui rend l'être humain capable de comprendre les intentions, les émotions, et par conséquent les comportements de son entourage grâce à des déductions que Veneziano regroupe généralement sous le terme d'« attitude mentaliste ». C'est ainsi que nous dotons notre interlocuteur d'états mentaux (sentiments, intentions, connaissances) et que nous pouvons prévoir ses réactions potentielles. Cette capacité à prendre en compte les états internes d'autrui implique d'accepter qu'une même situation comporte plusieurs points de vue : le nôtre et celui des autres. Cette capacité à comprendre la pensée de l'autre est très souvent défaillante chez les adolescents dysphasiques.

Concevoir les différents « possibles » - pour reprendre l'expression de Piaget (1981) - est une capacité indispensable dans le développement sociocognitif de l'enfant (cité par Veneziano, 2010).

La Théorie de l'Esprit, c'est donc pouvoir envisager toutes les hypothèses sur le réel selon les points de vue connus. Plus on connaît son environnement, plus on est à même d'envisager les réalisations qui sont possibles et ainsi, la représentation que nous avons de notre environnement est meilleure.

La Théorie de l'Esprit est également essentielle pour mener une conversation, faire un discours, ou encore élaborer un récit. Cependant la difficulté principale est - comme nous l'avons décrit ci-dessus - que la Théorie de l'Esprit repose sur l'intuitif, le non-verbal, la déduction, c'est-à-dire qu'elle repose plus sur la représentation du locuteur que sur le concret.

Il existe deux niveaux de représentation dans la Théorie de l'Esprit :

- un « niveau simple » qui rend possible l'attribution des intentions et des connaissances.
- un « niveau complexe » acquis plus tardivement, qui implique que les états qui sont donnés à l'interlocuteur sont plus élaborés, à savoir qu'ils vont porter sur les croyances, les intentions plus fines.

En conclusion, nous pouvons dire que la Théorie de l'Esprit a une grande influence sur le développement des capacités communicatives et langagières. Les deux capacités de la Théorie de l'Esprit, qui sont essentielles pour être un bon locuteur, sont la capacité à bien inférer et à bien attribuer des états internes (sentiments, intentions, ...) à son interlocuteur ainsi que la capacité à bien comprendre le sens de ses énoncés en lui conférant les connaissances et les croyances qui lui sont propres, et de cette façon adapter notre discours.

Pour les enfants, l'acquisition de la Théorie de l'Esprit et de ses capacités leur permet d'enrichir leur vocabulaire, de comprendre plus finement le contenu des conversations et à terme de manier le langage avec plus d'aisance en étant toujours plus informatifs et pertinents. De façon concrète, ils accèdent à la possibilité de parler du passé, de fournir des justifications, de parler des significations subjectives du jeu de faire-semblant. (Veneziano, 2010)

Un article de Le Normand & al, paru dans l'ANAE en 2011, a également montré à quel point il est nécessaire de s'intéresser à la capacité de Théorie de l'Esprit des enfants à partir de 9-10 ans lorsqu'ils sont en tâche de récit surtout par rapport à la cohérence globale de leur récit.

En effet, la construction de récit oblige le narrateur à s'adapter à son public et à transmettre le mieux possible les états émotionnels des personnages de l'histoire, d'où l'importance de la Théorie de l'Esprit. Evoquer ces sentiments dans un récit est le résultat des interactions et des actions vécues auparavant par l'enfant au niveau social. Au fil du temps, il les comprend et intègre des comportements plus sophistiqués, c'est ainsi que ses récits s'étoffent au-delà de leur structure et de leur contenu linguistique.

La Théorie de l'Esprit fait partie des habiletés sociales. En effet, si chez un individu cette capacité à prendre en compte les états internes d'autrui est absente ou défaillante, cela va être renforcé négativement par l'interlocuteur voire sanctionné (Libet). En revanche, elle se distingue des autres comportements et attitudes que nous allons lister ci-dessous, par sa complexité et son importance dans l'enjeu d'une relation interpersonnelle.

## *b) Les différents comportements et attitudes*

### *1. La communication non-verbale*

Au sein des sciences du langage, la communication non-verbale est aujourd'hui réellement une part entière de la communication. Elle est composée d'états, mais aussi de comportements. Lors d'un échange conversationnel, nous déchiffrons en permanence les informations non-verbales que nous transmet notre interlocuteur. Les nombreuses études qui y sont consacrées s'accordent sur certaines caractéristiques :

- l'apparence physique (les vêtements, les traits physiques) ;
- les traits supra-segmentaux (intensité émotionnelle vocale, le rythme de la parole, sa hauteur, son intensité, son débit et l'accentuation) ;
- les mouvements des yeux et du visage (direction et intensité du regard, expressions du visage) ;
- la posture du corps et la gestuelle (contact corporel, expressions gestuelles, mouvements corporels) ;
- les facteurs environnementaux (lieu et circonstances de l'échange).

Les comportements non-verbaux ont différentes fonctions. Tout d'abord, ils complètent et illustrent le comportement verbal. Ils apportent également des données qui permettent aux différents interlocuteurs des informations essentielles sur les tours de parole, sur sa régulation, la fin d'une intervention, et la prise de parole d'un autre interlocuteur. Ils nous informent aussi sur l'intérêt de l'interlocuteur pour nos propos, son accord ou sa désapprobation.

Le comportement non-verbal joue donc un rôle majeur dans la communication. Il permet de préciser les relations interpersonnelles sans expliciter ces caractéristiques.

Les comportements non-verbaux peuvent être des modifications rapides et temporaires du comportement. Ainsi les expressions du visage jouent un rôle essentiel dans la communication. Elles sont le moyen de communication non-verbale le plus important. Leur étendue d'utilisation est elle aussi très importante ; les expressions du visage peuvent exprimer la joie comme la tristesse, en passant par de nombreuses variations. Le visage permet à l'interlocuteur un feed-back performant.

Ainsi, certains enfants que nous avons pu observer dans le groupe ne coordonnent pas les expressions de leur visage avec ce qu'ils ressentent. Ils peuvent sourire lorsqu'ils sont mal à

l'aise ou rire lorsqu'ils se font sanctionner. La plupart du temps, ces difficultés d'adaptation les desservent.

Le regard sert à initier et terminer un tour de parole. Le contact visuel engage l'interlocuteur et ne pas entrer en contact visuellement lors d'un échange peut être pris pour un manque de respect dans nos sociétés occidentales.

Les gestes sont également importants dans la communication. Ils sont utilisés avec ou sans message verbal. Les mains peuvent donc aider à transmettre un message et l'exemple le plus concret est certainement le langage des signes utilisé par les personnes atteintes de surdité pour communiquer.

Mais les comportements non-verbaux peuvent être aussi moins provisoires. La posture reflète les ressentis et les sentiments d'un individu envers les autres et lui-même. Elle peut exprimer la colère, comme la sympathie. La posture d'une personne dégage souvent beaucoup d'indices sur son bien-être, sa timidité, sa discrétion, etc. Par exemple, si un individu a les épaules rentrées et la tête basse, il sera sûrement peu enclin à communiquer.

Des éléments paralinguistiques complètent aussi la communication non-verbale. Les caractéristiques de la voix comme l'accentuation, la hauteur, l'intensité, l'intonation, le débit, la fluence, et les silences apportent elles-aussi un grand nombre d'informations.

## *2. L'observation*

Toute cette communication non-verbale doit, pour être informative et efficace, être évidemment observée et comprise par l'interlocuteur présent lors de l'échange. En effet, pour adapter ses réponses aux propos et aux comportements de son locuteur, il faut être attentif à cette communication, il faut pouvoir les observer et ensuite les déchiffrer. Le locuteur peut interrompre un contact visuel lors d'un échange pour réfléchir, cependant l'auditeur doit regarder son locuteur en continu, et ainsi poursuivre le contact visuel. De plus, si notre interlocuteur ne nous regarde pas lorsqu'on lui parle, on ne se sentira pas écouté. Il est en effet important d'observer les gestes, les mimiques de son interlocuteur.

### *3. L'écoute*

Etre à l'écoute est estimé positivement en société. Il est important au regard de la société d'être un bon auditeur. Ecouter son interlocuteur permet de donner de l'importance à l'autre, à son discours. Ecouter implique la volonté d'être attentif, la capacité d'entendre, et le désir de comprendre. Lors d'un échange, les comportements non-verbaux permettent de maintenir l'écoute. Pour pouvoir répondre de façon ajustée aux propos de son interlocuteur, l'écoute doit être constante pour ne pas perdre d'informations. Des questions adaptées montrent à l'interlocuteur la qualité de l'écoute. L'écoute permet de déceler les éléments paralinguistiques, elle est donc un apport supplémentaire d'informations.

### *4. Les tours de parole*

L'observation et l'écoute décrites précédemment sont essentielles dans une conversation, elles permettent d'accéder à la prise de parole et au respect des tours de parole. Prendre la parole de façon adaptée, au moment adéquat, n'est possible que grâce à l'écoute et l'observation. La prise de parole se fait par un accord mutuel et tacite. Des inflexions dans l'intonation peuvent aider à discerner son tour de parole. Il est par exemple mal considéré de « couper la parole », au contraire, celle-ci « se prend » ou « se donne ». Le respect des tours de parole est une notion qui est aux frontières des habiletés sociales et de la pragmatique.

### *5. La résolution de problèmes cognitifs*

La résolution de problèmes cognitifs consiste à chercher une solution pour atteindre un but, sans en connaître initialement le moyen. C'est une activité complexe, complétée par la représentation et la flexibilité mentales. La flexibilité cognitive est intégrée dans les fonctions exécutives. Elle permet de résoudre un problème, de lui trouver une solution, en changeant de point de vue, de regard sur le problème qui nous est posé. Elle permet d'éviter de rester dans la confrontation, et donc de rentrer plus facilement en communication. Par exemple, si un individu essaye d'acheter un ticket à un guichet et que le vendeur ne comprend pas sa demande, il va falloir trouver une autre façon de formuler cette demande, faire une périphrase. C'est une résolution d'un simple problème cognitif.

La résolution de problème permet à un individu de prendre une décision pour lui-même ainsi que de renforcer l'interaction avec autrui.

### **3. L'acquisition des habiletés sociales**

#### **a) L'acquisition**

Différentes théories ont été élaborées pour expliquer l'acquisition d'habiletés et de comportements sociaux.

##### *1. La théorie behavioriste*

Cette théorie, proposée par Watson en 1913 et largement suivie par les anglo-saxons, est considérée comme étant une des premières théories en matière d'apprentissage et d'enseignement. Les behavioristes ont étudié le comportement comme objet scientifique. Leur théorie est simple, l'environnement provoque des stimuli sur un sujet, ce dernier produit un comportement à la suite de ces stimuli. L'exemple le plus connu est celui de Pavlov : le conditionnement de la faim d'un chien en fonction du tintement d'une cloche.

Cette théorie ne prend pas en compte, sans les nier pour autant, l'individu, sa conscience, les processus cognitifs internes et propres à chaque individu.

Skinner fera évoluer cette théorie en expliquant l'acquisition de nouveaux comportements comme une modification du comportement, elle-même engendrée par des stimuli environnementaux. Il mettra en place les « renforcements positifs et négatifs » (des récompenses, ou des punitions) qui, selon lui, favorisent l'apprentissage.

Ainsi, la méthode ABA (Applied Behavioral Analysis ou analyse appliquée du comportement), utilisée particulièrement avec les enfants porteurs de troubles autistiques permet d'acquérir des habiletés fonctionnelles et sociales. Pour cela, le thérapeute décompose une habileté en différentes étapes, et celles-ci sont enseignées individuellement. Après chaque étape correctement acquise, un « renforcement » verbal ou alimentaire est proposé à l'enfant.

##### *2. Les théories cognitiviste et connexionniste*

La théorie cognitiviste est opposée à celle du behaviorisme. Elle est basée sur l'idée de Neumann (mathématicien), en 1948, qui imagine le cerveau et la pensée comme des mécaniques proches d'un système informatique. C'est-à-dire que le cerveau fonctionne en traitant de l'information après avoir stocké toutes les informations préalablement observées dans une mémoire interne. C'est la théorie d'un moyen mnémotechnique. On se souvient de ce qu'on voulait apprendre grâce à une information que l'on a déjà en stock pour nous aider à l'assimiler (« L'Italie ressemble à une botte »). Miller, Bruner et bien d'autres ont élaboré cette

théorie pour expliquer comment le cerveau génère les comportements que les behavioristes ont décrits plus tôt grâce à des règles qui sont intériorisées.

Cette théorie de base, a évidemment évolué par la suite, grâce à la prise en compte de nouvelles connaissances sur le cerveau. Elle a été complétée dans un même temps par une théorie qui a eu son essor plus tardivement et inspirée par Marvin Minsky, scientifique américain : le connexionnisme. Celui-ci remet en question la rigueur du cognitivisme, et essaie de comprendre les « réseaux de neurones » qui font circuler les informations. Les connexionnistes reprochent également aux cognitivistes d'exclure fermement la conscience et donc l'inconscient. Pour eux, l'activation psychique et motrice d'un individu est propagée par des procédures au sein de connexions neuronales, et l'apprentissage permet de modifier ces connexions. Il n'y a donc pas de représentation de règles spécifiques préétablies. Les connexionnistes, en voulant expliquer l'émergence du langage chez l'enfant, ont montré qu'il existait des apprentissages explicites comme les apprentissages scolaires et des apprentissages implicites comme les habiletés sociales. Ces derniers s'acquièrent sans réelle prise de conscience du sujet (contrairement aux apprentissages scolaires) sans pour autant qu'il n'existe de règles. La théorie connexionniste considère qu'un sujet réagit à des stimuli par des comportements grâce à l'activité des réseaux de neurones, ces derniers s'organisant spontanément et se mettant en « connexion » pour répondre auxdits stimuli.

### *3. La théorie de l'apprentissage social*

« Selon Bandura, (1977), les comportements ne sont pas innés; ils doivent être appris. »<sup>4</sup> Bandura, psychologue canadien, a été influencé par le courant behavioriste, mais s'en est complètement éloigné, pointant l'aspect cognitif et social de ses recherches. Il devint un personnage important de la sociologie cognitive en Amérique.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'apprentissage des habiletés sociales se fait par l'observation de ses pairs, puis par imitation. Scarlett, (2005), parle aussi de modelage. Ainsi lors des années de développement du jeune enfant, celui-ci regarde son entourage (camarades, professeurs, famille proche) et essaye de reproduire leur comportement par le jeu.

---

<sup>4</sup> Villeneuve, M., Royer, E., & Frenette, E. (soumis). Évaluation de la compétence sociale d'élèves dysphasiques du niveau primaire fréquentant une école d'enseignement spécialisé. *Revue de psychoéducation*.

L'apprentissage des habiletés sociales comporte quatre processus :

- Processus attentionnel : il consiste à observer avec attention les interactions de son entourage. Celui-ci forme à la base son acquisition. Si son entourage est habile socialement, qu'il répète des mécanismes efficaces d'interaction, alors le jeune développera plus aisément des habiletés sociales ;
- Processus de rétention : il consiste à mémoriser les habiletés sociales observées, elles peuvent être mises en mémoire de façon imagée, visuelle ou/et verbale. Logiquement, dans la petite enfance, lorsque les mécanismes verbaux ne sont pas en place, les habiletés sociales sont mémorisées de façon imagée uniquement ;
- Processus de reproduction motrice : il consiste à mettre en action les habiletés sociales mémorisées ;
- Processus motivationnel : il consiste à mettre en action les habiletés sociales qui engendrent des conséquences positives.

#### 4. *L'apprentissage vicariant*

Reuchlin, éducateur et professeur, a mis en place l'apprentissage vicariant suite à la théorie de l'apprentissage mise en place par Bandura. L'apprentissage vicariant correspond à tout ce qu'un élève acquiert en parallèle du discours du professeur ou du thérapeute, c'est-à-dire en observant et en écoutant un modèle. Le professeur n'est plus la seule source d'apprentissage. L'adolescent acquiert de nouvelles connaissances en écoutant ce qu'a fait son voisin de classe qui a obtenu d'autres ou de meilleurs résultats. Ce processus ne semblait pas innovant mais Reuchlin a montré son importance : « Il semble que la période d'observation permette au sujet de dégager les aspects pertinents de la situation et de faire porter alors immédiatement ses propres essais sur ces aspects"<sup>5</sup>. Les élèves apprennent donc d'un modèle, de « l'autre qui sait faire », en l'observant, en l'écoutant, et en expérimentant à son tour, par tâtonnements. Cet apprentissage par observation et modelage, contrairement à ceux issus des théories behavioristes, n'est pas basé sur l'essai/erreur. L'adolescent fera évidemment des erreurs, mais elles ne seront pas pointées.

---

<sup>5</sup> *Psychologie* Maurice Reuchlin Presses Universitaires de France - PUF Psychologie

De cet apprentissage, Michel Monot, inspecteur de l'Education Nationale, a mis en place la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant. Une pédagogie initialement pensée pour pallier un problème important d'absentéisme dans la circonscription de Nouméa où travaillait M.Monot. Il a fallu cependant s'adapter à la culture calédonienne, qui n'avait pas comme habitude d'envoyer les enfants en classe. Georges Jacquemettaz, instituteur, a très bien résumé les « idées-forces <sup>6</sup> » de la mise en pratique de la PME V :

- favoriser la lisibilité des procédures utilisées par les professionnels ;
- privilégier les initiatives d'appropriation, apprentissage, questionnement au détriment de l'enseignement imposé ;
- lors d'un travail bien défini et obligatoire, laisser l'élève choisir le moment où il abordera cette tâche pour qu'il s'en saisisse, qu'il l'insère dans un « contexte sécurisé » ;
- lui apporter régulièrement des indices pour réactiver son travail ;
- générer un besoin d'interrogations, d'écoute et d'échanges ;
- favoriser au sein de la classe le raisonnement hypothético-déductif ;
- préserver l'importance de l'écrit, en l'alimentant avec les échanges verbaux.

Cette pédagogie permet ainsi à des élèves présentant différentes difficultés de progresser et d'acquérir, entres autres, des habiletés et des comportements sociaux par l'adaptabilité dont elle fait preuve. Ces élèves calédoniens ont ainsi changé leur comportement (venir en classe et se mettre au travail) sans obligation frontale de la part des professionnels.

Ainsi nous avons pu voir que différents modèles d'apprentissage des habiletés sociales ont été développés au cours du temps. Il semble que les modèles de base (behavioriste puis cognitiviste et connexionniste) ont été complétés, utilisés, pour arriver à des théories plus transversales comme celle de l'apprentissage social puis l'apprentissage vicariant. Ils sont moins restrictifs, et prennent l'individu de façon globale, avec son environnement, ses compétences, et ses difficultés. Ces derniers seront les modèles qui seront utilisés dans les groupes que nous avons observés cette année.

### ***b) Facteurs de l'acquisition des habiletés sociales***

Les facteurs d'apprentissage des habiletés sociales sont multiples : développement de l'enfant, sexe, famille, école, médias, pairs, normes culturelles, niveau socio-économique. Le développement de l'enfant est jalonné de stades bien spécifiques contrairement aux habiletés

---

<sup>6</sup> La Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant d'après des textes de Michel Monot. Jacques Bert. 2003

sociales qui apparaissent au cours de l'enfance, et de l'adolescence. Leur acquisition se fait à un rythme propre à chaque enfant. En fonction de ses rencontres, de ses expériences, certains comportements sont appris facilement et rapidement, d'autres nécessiteront plus de temps, de maturité, d'expériences. Chez l'enfant, acquérir les habiletés sociales passe fréquemment par le jeu. Aux alentours de sa troisième année, le jeu coopératif se met en place, chaque participant collaborera dans un but commun.

L'affect (la gestion des émotions, des sentiments) et l'aspect cognitif de l'enfant, la constitution et les processus internes et propres à chaque enfant sont des éléments essentiels dans l'apprentissage et le développement des habiletés sociales. L'affect évoque les ressentis, les émotions, les sentiments, et c'est le premier mode d'entrée en relation du nourrisson avec autrui. L'affect amène chez l'enfant la prise de conscience de soi, en observant sur autrui l'impact de celui-ci. C'est la mise en place de la Théorie de l'Esprit que nous avons décrite précédemment. L'aspect cognitif permet de recevoir et analyser ses affects et ceux des autres, et ainsi s'adapter à ceux-ci.

Compas, psychologue clinicien (2004) a montré que les émotions étaient intrinsèquement liées aux interactions. Selon lui, elles les initient, les font perdurer et les font s'arrêter. Les émotions engendrent donc les interactions, et à leur tour les interactions engendrent des émotions. Au gré de ses expériences d'interactions, l'enfant enregistre les émotions qui y sont utilisées comme les mimiques, les gestes, les expressions faciales. Ces observations mises en mémoire aideront le jeune à appréhender les interactions futures. Amy Halberstadt en 2005 (psychologue) affirme que pour qu'une interaction soit efficace, il faut savoir déceler toutes les informations émotionnelles que son interlocuteur nous transmet. « Le contenu émotionnel communiqué, qu'il soit verbal, facial, vocal, détermine la signification d'une interaction. » Être compétent socialement et affectivement est donc essentiel pour le bon déroulement, la parfaite compréhension d'une conversation, l'analyse des affects d'autrui (par exemple, reconnaître lorsqu'il semble triste, joyeux, fatigué, etc.), mais aussi pour la communication de ses affects en lien avec le message que l'on veut faire passer.

Les habiletés sociales composent un domaine plus proche de la psychosociologie contrairement à la pragmatique qui est une composante de la linguistique. Les différentes théories d'acquisition de ces habiletés ont évolué au fil du temps tout comme les moyens de les évaluer.

### **III. L'évaluation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales**

Nous présentons ces deux types d'évaluation au sein d'une même partie pour mettre en lumière le lien entre la compétence pragmatique et les habiletés sociales. En effet, au-delà de la sphère langagière, le trouble pragmatique affecte également l'environnement social du patient ; des phénomènes de rejet ou d'isolement, entre autres, sont observés. Par conséquent, il nous semble pertinent d'associer ces outils d'évaluation afin d'avoir une idée précise du trouble pragmatique présenté par le patient mais de connaître également les répercussions au niveau de ses habiletés sociales.

Dans cette partie, nous tenterons de faire l'état des lieux des enjeux de l'évaluation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales, tout en sachant que nous ne pourrons pas être exhaustifs puisque les limites de ces domaines ne sont pas établies et s'étendent encore aujourd'hui.

#### **1. Evaluation de la compétence pragmatique**

##### ***a) Les attentes d'un bilan de la compétence pragmatique***

L'évaluation de la compétence pragmatique s'inscrit dans le cadre d'un bilan de langage complet. (Monfort, 2005). Elle s'effectue avec des outils spécifiques qui sont le fruit de la recherche pluridisciplinaire autour de la pragmatique (Trognon, 1992, cité par Dardier 2004, p.101).

Les travaux d'Hupet (1996 ; 2006), desquels est issue la définition triadique de la compétence pragmatique (linguistique, sociale, cognitive), ont révélé à quel point il était difficile de « s'entendre sur ce que recouvre la notion de compétence pragmatique, et donc de s'entendre sur ce que doit comporter une évaluation ou un bilan de cette compétence ».

Le logopède Marc Monfort, a beaucoup travaillé sur la pragmatique et à propos de l'évaluation de la compétence pragmatique, il énonce tout d'abord :

« Alors que la phonologie, le lexique ou la syntaxe sont des éléments propres au code linguistique, existant en dehors de l'acte de langage, la pragmatique se trouve au cœur de celui-ci et dépasse largement les limites de la parole ou de la langue. » (Monfort, 2007, p.71)

Son affirmation est soutenue par De Weck (2004) qui explique que lorsqu'on veut analyser le développement du langage de l'enfant, il ne faut pas se limiter aux capacités linguistiques. Elle souligne très justement que la compétence pragmatique est « une part importante des capacités

langagières des enfants» et elle rappelle « que ces derniers ont à acquérir les diverses formes de discours et d'interaction en vigueur dans la société. »

La recherche de Monfort sur l'évaluation de la pragmatique se poursuit en distinguant les troubles pragmatiques primaires « dont les troubles pragmatiques de la communication et du langage constituent l'un des déficits centraux » (exemple : les Troubles Envahissants du Développement), des troubles pragmatiques secondaires qui « découlent d'une limitation ou d'une perturbation dans la connaissance du code ou d'autres limitations, par exemple cognitives ou sensorielles ». (Exemple : un retard mental ou une surdité)

Pour plus de clarté encore, une échelle de sévérité à trois barreaux a été modélisée par Monfort (2007) :

Les troubles sévères : C'est le niveau habituel des enfants autistes parlants, c'est-à-dire une communication très peu efficace, des symptômes fréquents voire permanents, affectant l'ensemble de la compréhension et de l'expression avec une forte résistance à l'intervention.

Les troubles modérés : le désir de communiquer est réduit mais réel ; les symptômes sont fréquents mais n'affectent pas l'ensemble des fonctions communicatives ; la réponse à l'étayage est positive. Exemple : le Syndrome d'Asperger

Les troubles légers : l'efficacité communicative est généralement préservée mais l'adaptation au contexte social est insuffisante : les enfants dits normaux par l'entourage mais malhabiles dans l'interaction sociale.

Les patients dysphasiques présentent généralement des troubles légers si l'on se réfère à cette échelle mais il arrive de rencontrer des patients dysphasiques avec des difficultés s'apparentant plutôt aux troubles modérés.

### ***b) Les outils d'évaluation et leurs limites***

A l'heure actuelle, et comme l'affirment Conti-Ramsden et al. « Les tests habituels de langage sont inefficaces pour détecter ou décrire les habiletés ou les difficultés pragmatiques » (1997, cité par Monfort 2007(b)). De plus, les tests disponibles en français sont peu nombreux, il est donc conseillé de les combiner et le résultat est alors tout-à-fait satisfaisant (Collette & Schelstraete, 2012).

Monfort regroupe ainsi les outils potentiels (2007(b)) ici :

- les tests,

Leur principal défaut est d'être les moins adaptés à la situation d'évaluation de la compétence pragmatique puisque ce sont des situations dirigées et donc non spontanées. Ils demandent également un niveau de langage trop élevé pour que la passation soit faite aux patients ayant des troubles primaires et donc sévères de la compétence pragmatique.

Pour diminuer l'influence de ce biais, certains auteurs ont développé des tests pour la compétence pragmatique n'évaluant qu'une seule de ses composantes. Par exemple, en 2005, Bernicot a édité le test informatisé LECPC (Logiciel d'Étude des Capacités Pragmatiques en Compréhension) pour les expressions idiomatiques.

Selon nous, le Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré (PÉLÉA, 2010), est également un outil tout-à-fait pertinent dans le cas d'une suspicion d'un trouble pragmatique secondaire, étant donné que ce protocole évalue les capacités langagières nécessaires pour une expression et une compréhension de niveau supérieur : les inférences, l'humour, l'absurde...

- l'analyse d'échantillons d'interactions naturelles,

Cette évaluation est sans doute la plus complète que l'on puisse faire, mais elle est également la plus chronophage. En effet, la réalisation d'enregistrements auprès des patients permet d'obtenir des réponses objectives quant à leurs capacités. Néanmoins, le temps d'analyse est colossal même s'il est guidé par une grille d'observation précise et élaborée en amont.

- les échelles et les questionnaires,

Cet outil d'évaluation cumule les avantages de facilité de passation et de rapidité de cotation.

A ce jour, c'est probablement le type de bilan de la compétence pragmatique le plus utilisé (il est d'ailleurs utilisé dans le diagnostic des troubles autistiques).

Le questionnaire est donné aux personnes proches du patient afin d'obtenir les résultats les plus écologiques grâce à des items dont les réponses sont données via des échelles de sensibilités.

La Children Checklist Communication (Bishop & col, 2003) qui présente une liste d'habiletés et de troubles, et le PTP 4 (Profil de Troubles Pragmatiques, Monfort, Juárez et Monfort, 2006) qui énumère plutôt des symptômes, sont les questionnaires les plus récents.

Le défaut de la grille d'évaluation est sa subjectivité. La personne qui la remplit donne son avis par rapport aux items qui lui sont proposés. Par conséquent, et pour estomper ce biais, il est conseillé de distribuer la grille à plusieurs personnes (parents, professeurs, nourrice, etc.) afin

d'obtenir un comportement général du patient, c'est-à-dire au contact de différentes personnes de son entourage et dans diverses situations de sa vie quotidienne.

Une fois ces informations réunies, et qu'elles soient divergentes ou non, la notion de « normalisation sociale du langage » est alors prégnante (Monfort, 2007(a)(b)). En effet, ce mode d'évaluation est une approche dynamique et évolutive qui ouvre la possibilité d'une étude longitudinale de la compétence pragmatique du sujet puisque le remplissage d'autres grilles à l'avenir permet alors d'observer l'évolution. Au contact de la société et de ses différents environnements, il est alors possible de constater si le langage du patient se lisse et se stabilise selon les situations.

- les situations interactives dirigées,

Dans ce cadre d'observation, l'évaluation porte sur l'apparition ou non de comportements ciblés.

Deux situations dirigées sont connues :

*Le bain des poupées* de la batterie de Chevrie-Muller et al. (1988)

*L'évaluation du langage accompagnant le jeu* de Le Normand (1986, 1991).

La critique de ces situations dirigées pointe principalement les cas d'observation d'enfants en bas âge. L'objectif pour le thérapeute est de relever, par exemple, « le contact oculaire, la communication non verbale, l'ampleur des fonctions communicatives, le respect du tour de parole, l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur, la gestion de l'échange, la pertinence de l'information... » (Monfort, 2007(b), p81)

Or le problème est que certains comportements n'apparaissent pas car ils sont « associés à des capacités dont le développement est progressif chez l'enfant de développement normal. »

Comment est-il possible de statuer alors ?

La combinaison de cet outil d'évaluation au questionnaire de type C.C.C. ou PTP4 semble à ce jour la meilleure solution pour faire ressortir distinctement les troubles existants.

Dans le Test Lillois de Communication, le subtest d'interview dirigée (semblable à la situation interactive dirigée) est associé à une discussion et à une épreuve du type de la PACE. En 2006, deux étudiantes en orthophonie de Nancy l'ont adapté pour obtenir les cotations auprès des adolescents. Elles précisent bien l'importance d'être au plus proche des capacités et des intérêts des patients pour l'interview dirigée : « Nous avons reformulé les questions de l'interview dirigée et cherché un thème pertinent, adapté et recevable par des enfants de 11 à 13 ans; il fallait des questions et un thème compréhensibles, présentant un intérêt en lien avec leurs préoccupations et sans ambiguïté ».

Comme nous l'avons dit précédemment, la pragmatique est plurielle et se mêle au langage, si bien que l'évaluation est parfois difficile. Alors, en cas de trouble, s'agit-il d'un écart langagier ou une maladresse sociale ?

Comment démêler la part de Théorie de l'Esprit, de celle de l'empathie émotionnelle, de la motivation sociale, ou encore de celle de calculs d'inférences (Monfort, 2005) ? Ces questions nous amènent à réfléchir au sujet de l'évaluation des habiletés sociales.

## **2. L'évaluation des habiletés sociales**

### ***a) Les échelles d'évaluation***

Le domaine des habiletés sociales est encore très récent, et les outils pour mesurer ces habiletés sont encore peu nombreux, et peu développés. La plupart du temps, des échelles sont proposées aux parents ou/et aux professeurs des enfants dont on souhaite évaluer les habiletés sociales. Ces grilles d'évaluation sont divisées en plusieurs parties regroupant les différentes habiletés et les personnes qui devront remplir ces grilles indiqueront la fréquence à laquelle ils ont pu observer chez l'enfant en question les habiletés sociales demandées.

Ces échelles présentent des avantages et des inconvénients. Elles sont en effet assez pratiques, car elles peuvent être remplies par un grand nombre de personnes, et ainsi permettent d'avoir un échantillon important de réponses. Généralement, elles ne sont pas réservées aux professionnels, elles peuvent être remplies comme nous l'avons dit par les parents, et dans certains cas par l'enfant lui-même à partir d'un certain âge. En outre, le recueil des réponses est habituellement rapide et facile. Néanmoins, ces échelles ont bien des limites, car elles ne sont basées uniquement sur l'observation et le ressenti subjectif des « évaluateurs ». Ainsi, leurs réponses seront biaisées par la relation qu'ils ont avec l'enfant. Les parents ont un regard différent de celui du professeur, mais également différent de celui de l'enfant sur lui-même.

### ***b) L'évaluation par les pairs***

Un autre moyen d'évaluer les habiletés sociales d'un enfant est de le faire évaluer par ses pairs comme des camarades de classe. Ainsi, ils peuvent nous indiquer quel enfant est le plus serviable, ou le plus agressif. Cela permet également d'évaluer l'intégration d'un enfant par ses pairs. Ces informations peuvent être complémentaires aux résultats des échelles décrites ci-dessus. Vitaro <sup>7</sup>(psycho-éducateur) et Gagnon (physiothérapeute) ont montré en 1988 que l'évaluation par les pairs par des enfants du préscolaire était une méthode fiable.

---

<sup>7</sup> **Côté, V.** (2009) *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation : Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire.* Université du Québec (Montréal)

Cependant, certains enfants ont des réputations qui ne leur permettront pas de rendre visibles les efforts et les progrès qu'ils auront réalisés. C'est donc une fois de plus une évaluation relativement biaisée. En effet, si un enfant a une mauvaise réputation, ses compétences seront sous-évaluées par ses camarades.

### *c) L'observation directe*

Contrairement aux évaluations précédentes, celle-ci élimine les biais des relations avec l'enfant à évaluer puisqu'elle est faite par le chercheur lui-même. Elle peut se réaliser en laboratoire, mais il est préférable de la faire en milieu écologique, chez lui ou à l'école. En effet, en laboratoire, l'enfant ne réagit pas aux mêmes stimuli, certains enfants ne seront pas affectés par cette situation illusoire, alors que d'autres le seront beaucoup plus. Le choix du lieu d'observation est important car il permettra à l'enfant d'être le plus naturel possible, et donc que les observations soient les plus proches de la réalité possible. L'observation en milieu naturel permet d'éviter que l'enfant ne se sente trop observé comme cela peut être le cas en laboratoire. De plus, il n'a pas à se déplacer sur le lieu du laboratoire, il sera donc plus rapidement dans un lieu et donc un état proche de son quotidien. L'observation directe permet aussi d'observer plus facilement ce qu'on cherche, car le chercheur peut générer une situation.

Ces différentes techniques d'évaluation des habiletés sociales sont évidemment complémentaires puisque nous avons vu qu'elles avaient toutes des limites (la subjectivité est un biais important dans la plupart de ces évaluations). Selon ce que l'on recherche, il peut être intéressant donc d'associer plusieurs types d'évaluation pour contrer ces biais. Nous pourrions voir dans la partie pratique de notre mémoire que nous avons choisi d'associer une échelle d'évaluation des habiletés sociales à un bilan normé, apportant ainsi de l'objectivité à notre analyse.

La compétence pragmatique et les habiletés sociales ne font pas partie des mêmes champs théoriques. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la composante pragmatique fait partie intégrante des habiletés sociales. Ces habiletés et la compétence pragmatique sont nécessaires à l'intégration en société d'un individu, et nous avons pu voir que leur acquisition pouvait nécessiter un apprentissage a posteriori, puisqu'elle peut être retardée ou différée, si elle interfère avec une pathologie.

# **Partie II : Les spécificités de la compétence pragmatique et des habiletés sociales chez les adolescents dysphasiques**

## **I. La dysphasie**

### **1. Définition**

La dysphasie est un trouble spécifique du développement du langage et de la parole, c'est-à-dire qu'il y a une dissociation entre les compétences langagières et les autres compétences de l'enfant (C.I.M. 10, de l'Organisation Mondiale de la Santé).

Ce trouble sévère du langage oral est structurel, durable et spécifique. Il ne s'agit pas d'un simple retard fonctionnel mais d'une pathologie entraînant de réelles déviances au niveau du langage oral. Dès le plus jeune âge, elle engendre chez l'enfant de grandes difficultés dans la dynamique de développement du langage oral et malgré la rééducation orthophonique, les progrès se font lentement. Le profil linguistique de ces patients est hétérogène, c'est-à-dire que les difficultés ne sont majoritairement relevées que sur l'un des deux versants - expressif ou réceptif - du langage oral ; et que le trouble se caractérise par une atteinte touchant plus particulièrement un ou deux niveaux linguistiques parmi la phonologie, la morphologie, le lexique et la syntaxe.

La dysphasie est une anomalie structurelle congénitale, c'est-à-dire que les troubles du langage sont primaires et ne sont donc pas la conséquence d'une malformation des organes phonatoires, d'un déficit sensoriel, d'un trouble envahissant du développement, d'une lésion cérébrale, ou encore d'une insuffisance intellectuelle ou d'une carence affective ou éducative grave. (Gérard, 2003 et C.I.M.10, cité par George, 2007 ; De La Brosse & Vaillant, 2011)

Cependant, certains signes cliniques sont reconnus comme étant des troubles associés et ne permettent pas, dans une certaine mesure, d'exclure le diagnostic de dysphasie. Ces signes sont la dyspraxie idéomotrice, une maladresse graphique, un trouble de la mémoire verbale, des difficultés attentionnelles et visuo-constructives. (Gérard, 1991; Mazeau, 1997; Monfort & Juarez-Sanchez, 2001, cités par Maillart & Parisse, 2009)

Aujourd'hui, le diagnostic de dysphasie se pose donc surtout par exclusion. Néanmoins, à la fin des années 90, des équipes de psychologues et neuropsychologues britanniques et américaines ont présenté des épreuves linguistiques, telles que la répétition de pseudo-mots ou la production morphologique verbale, comme étant des marqueurs potentiels d'inclusion pour le syndrome dysphasique. Ces pistes ont été écartées car des enfants avec d'autres troubles langagiers présentent également ces signes.

Au début des années 2000, la notion de retard intellectuel et plus précisément la nécessité de l'intégrité du quotient non verbal (> 85) a aussi été remise en question. Une étude de Bishop a montré que la distinction entre un enfant dysphasique avec un quotient intellectuel (QI) non verbal entre 70 et 85 et un enfant dysphasique avec un QI non verbal supérieur à 85, était impossible. (Citée par Maillart & Parrisé, 2009). Cette hypothèse est encore discutée. Néanmoins, en 2011, une étude a montré que le quotient intellectuel évolue jusqu'à vingt ans en fonction des stimulations que le cerveau reçoit. (Ramsden, S., Richardson, F., Josse, G., Thomas, M., Ellis, C., Shakeshaft, C., Seghier, M., & Price, C., 2011)

Une fois le diagnostic pluridisciplinaire posé (par l'orthophoniste, le psychologue et le médecin), il est donc important de garder en tête que la dysphasie est un trouble neuro-développemental et donc dynamique : des changements sont susceptibles d'apparaître tant au niveau verbal que non-verbal, et peuvent venir nuancer le diagnostic.

## **2. Critères syndromiques de la dysphasie**

La dysphasie étant par définition liée au langage, nous parlerons des dysphasies car en plus des marqueurs de déviations clairs, il existe en réalité différentes atteintes du langage. Énonçons tout d'abord les marqueurs de déviations au niveau structurel cognitif, et rappelons que si trois d'entre eux ressortent à la suite du bilan normé et de la mise à l'écart des diagnostics différentiels, ils sont suffisants pour confirmer un diagnostic de dysphasie (GERARD, 2003, 2011):

- Trouble de la disponibilité lexicale : manque du mot, paraphasie, ...
- Trouble de l'encodage syntaxique : agrammatisme, dyssyntaxie.
- Trouble de la compréhension verbale
- Hypo-spontanéité verbale, peu d'incitation verbale
- Trouble de l'informativité verbale
- Dissociation automatico-volontaire

Il est généralement ajouté à ces critères une importante atteinte des praxies oro-faciales et un trouble phonologique massif. (George, 2007 ; Gérard, 2011)

### 3. Sémiologie de chaque dysphasie

Gérard (1991) compile le modèle d'organisation cérébrale anatomo-fonctionnelle de Crosson (1985, annexe 3) au modèle neuropsychologique de Rapin (1988, annexe 4) pour présenter la classification des dysphasies.

- Syndrome phonologique-syntaxique
- Syndrome par trouble du contrôle phonologique
- Dysphasie réceptive
- Dysphasie mnésique (lexicale-syntaxique)
- Dysphasie sémantique-pragmatique.

En 2011, Gérard s'appuie sur les différentes études pour réévaluer la réalité de trois des cinq dysphasies qu'il avait présentées dans sa première classification en 1991. En effet, la dysphasie réceptive s'apparenterait de plus en plus à un trouble secondaire d'un trouble neurologique primaire, comme l'épilepsie par exemple. La dysphasie lexicale-syntaxique, quant à elle, tiendrait plutôt sa spécificité d'un trouble de la mémoire sémantique que d'un trouble linguistique. Enfin, et de façon plus sûre, la dysphasie sémantico-pragmatique est évincée car elle est davantage repérée en raison des troubles qu'elles entraînent dans les aspects sociaux de la communication qu'en raison des déviances linguistiques.

Cependant, à l'heure actuelle, ces contestations ne sont pas actées et cette nouvelle classification n'est pas adoptée.

Nous présentons donc, ci-après, les profils de dysphasie en précisant pour chacune, leur atteinte principale en référence au modèle de Crosson (Gérard, 1991), leur dominante expressive ou réceptive (George, 2007), et en mettant en avant leurs caractéristiques langagières afin de les différencier selon les 4 habiletés suivantes (Maillart, 2012) :

- l'habileté phonologique et articulatoire,
- l'habileté lexico-sémantique,
- l'habileté morphosyntaxique
- les habiletés discursives, narratives et pragmatiques.

Les signes majeurs des dysphasies phonologique-syntaxique et par trouble du contrôle phonologique se relèvent davantage sur le plan de l'expression que de la compréhension, à la différence de la dysphasie réceptive. Concernant les dysphasies lexicale-sémantique et sémantico-pragmatique, elles sont « mixtes », c'est-à-dire que l'atteinte est à la fois sur les deux versants, expressif et réceptif.

**a) Description du syndrome dysphasique phonologique-syntaxique**

SIGNES	<i>Défaillance de la jonction programmation – formulation.</i>
Phonologique articulaire	Déformations non-constantes, pas toujours dans le sens de simplifications, inintelligibilité (gain en répétition).
Lexico-sémantique	Stock réduit avec un trouble de l'évocation mineur. Bon stock familial.
Morphosyntaxique	Utilisation de mots isolés, pas de flexions verbales de temps, de genre, de nombre. Agrammatisme dû à un encodage syntaxique réduit, mais bonne conscience syntaxique malgré tout.
Narratif / discursif / pragmatique	Discours très réduit avec peu d'incitation verbale (hypo-spontanéité). Informativité moyenne basse (intégrité du système de formulation). Style télégraphique (agrammatisme et dyssyntaxie). Suppléance importante des gestes et mimiques.
Autres signes d'appel	Troubles praxiques oro-faciaux (bavage prolongé, fausses routes, difficulté lors du passage au solide). Maladresses, difficultés psychomotrices et visuo-constructives. Problèmes de séquentialisation / concaténation.

**b) Description du syndrome par trouble du contrôle phonologique**

SIGNES	<i>Défaillance du contrôle de la mise en chaîne phonologique</i>
Phonologique articulaire	Paraphasies phonémiques massives entraînant une inintelligibilité. Trouble du contrôle de l'ordonnance des plus petites unités du discours. Pas de gain à la répétition (voire complexification), mais utilisation des gestes.
Lexico-sémantique	Pas de trouble de la fluence verbale. Trouble de l'évocation avec des conduites d'approche, et/ou abandon. Atteinte du stock lexical familial.
Morphosyntaxique	Utilisation réduite des marqueurs morphologiques et avec de nombreuses erreurs imprévisibles. Désorganisation de la structure de la phrase: dyssyntaxie et agrammatisme.
Narratif / discursif / pragmatique	Trouble dans la construction de récit (phrases, cadre, chronologie). Informativité faible. Incitation verbale variable due à la conscience relative de leur trouble.
Autres signes d'appel	DAV en faveur du langage spontané. Pseudo-bégaiement = parle avec beaucoup de contrôle = fatigue. Au niveau exécutif, un trouble de la planification.

**c) Description de la dysphasie réceptive**

SIGNES	<i>Atteinte des opérations de décodages.</i>
Phonologique articulaire	Incapacité à décoder, discriminer, segmenter les sons du langage (phonème) malgré une bonne audition. Confusion des phonèmes avec de nombreuses paraphasies (même en répétition). Conduites d'approche.
Lexico-sémantique	Compréhension faible même des mots isolés. Manque du mot - néologismes - amalgame.
Morphosyntaxique	Paraphasies verbales. Structure de la phrase basée sur des pseudo-phrases mémorisées comme un tout.
Narratif / discursif / pragmatique	Compréhension de texte et de discours déviants, car trop globale. Problème d'élaboration d'images verbales. Langage plaqué entraînant une faible informativité ou des propos parfois décalés.
Autres signes d'appel	Entrée dans le langage écrit difficile due au problème de discrimination phonémique, et mauvaise mémoire verbale (/ jargonographie). Grand écart entre Q.I. Verbal et Q.I. Performance. Désorientation temporo-spatiale parfois observée.

**d) Description de la dysphasie lexico-syntaxique**

SIGNES	<i>Atteinte des capacités mnésiques et sémantiques.</i>
Phonologique articulaire	Trouble modéré, non persistant.
Lexico-sémantique	Trouble de l'évocation → Faible gain de l'ébauche orale ou de l'appui contextuel, <u>mais</u> on relève de bonnes séries automatiques. Peu fluent, avec mots passe-partout et des périphrases.
Morphosyntaxique	Dyssyntaxie, proportionnelle à la longueur de l'énoncé produit.
Narratif / discursif / pragmatique	La compréhension s'altère proportionnellement avec la longueur de l'énoncé ; Présence de l'effet de récence. Discours mal organisé, avec peu d'élongations propositionnelles, donc peu informatif.
Autres signes d'appel	Trouble de mémoire sémantique. Conscience relative des inaptitudes. Difficultés massives et précoces d'accès au langage écrit, et aux mathématiques.

*e) Description de la dysphasie sémantique-pragmatique*

SIGNES	<i>Atteinte de la formulation du langage, de l'aspect social du langage et de la signification des mots.</i>
Phonologique articulaire	Aucun trouble phonologique en spontané.
Lexico-sémantique	Bonne fluence. Utilisation du lexique inappropriée avec des paraphasies sémantiques. Pas de langage élaboré avec peu ou pas d'accès à l'humour, à l'implicite. Compréhension partielle.
Morphosyntaxique	Aucun trouble syntaxique en spontané. Aucune erreur morphosyntaxique généralement.
Narratif / discursif / pragmatique	Langage plaqué qui fait illusion (sensation de bizarrerie pour l'interlocuteur). Peu informatif – non respect du thème de conversation - « Cocktail party syndrome » avec quelques incohérences dans les interventions. Pas de respect des règles de conversation. Faible Théorie de l'Esprit (intention, intuition, empathie). Mauvaise adaptation à l'interlocuteur.
Autres signes d'appel	Aucune conscience du trouble. Parallèle avec patients aux troubles frontaux.

Ces tableaux sont le reflet de la classification internationale, néanmoins, il est rare de faire parfaitement coïncider ces tableaux avec la clinique.

Les recherches que nous avons menées pour établir les profils des différentes dysphasies nous ont permis de remarquer qu'aucune caractéristique de la compétence pragmatique n'était présente dans les détails de la description des dysphasies à part pour la dysphasie sémantico-pragmatique. (Terme et pathologie d'ailleurs remis en cause par Botting, 1999 ; Bishop, 2003 ; Gérard, 2011).

Cette observation permet de s'interroger sur la valeur écologique de ce type de classification. Pourquoi la compétence pragmatique et les habiletés sociales ne sont-elles pas abordées dans ces classifications ? L'apport des compétences pragmatiques et des habiletés sociales n'est peut-être pas le point essentiel pour le diagnostic de dysphasie chez un enfant de 7ans, mais il est toutefois intéressant cliniquement. En effet, nous pensons qu'avec l'âge et l'augmentation de l'autonomie de l'enfant dysphasique, émergent les problèmes d'adaptation sociale qui étaient auparavant tolérés par la société ou compensés par les parents. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il est important, lors d'un bilan diagnostique, de prendre en compte les répercussions d'un trouble du langage sur la scolarité et sur les relations sociales, surtout en tant qu'éléments essentiels pour la prise en charge ; rappelons que les répercussions sur la

scolarité et sur les relations sociales font partie des critères diagnostiques de certaines classifications.

## **II. L'adolescent dysphasique**

### **1. L'évolution de l'enfance à l'adolescence**

Au moment de l'enfance, la vie du patient dysphasique et de ses parents est rythmée par des rencontres hebdomadaires et/ou mensuelles avec l'orthophoniste, le pédagogue spécialisé, l'orthoptiste, le psychologue, l'ergothérapeute entre autres, et par la mise en place des différentes compensations thérapeutiques et pédagogiques qui en découlent. La dysphasie leur demande un potentiel de flexibilité et de patience important.

#### ***a) La prise en charge***

Pronostiquer l'évolution du trouble du langage chez un patient dysphasique est impossible. D'une part, nous ne pouvons ni estimer les compétences du jeune ni deviner ses désirs et savoir comment il va les investir pour traverser les étapes qu'il va rencontrer, d'autre part, il existe de nombreux facteurs environnementaux (âge de diagnostic, début de la rééducation, troubles associés, milieu socio-éco-culturel, qualité du soutien apporté par l'entourage...) qui rendent le pronostic d'autant plus difficile comme nous le rappelle Coquet (2004).

Concernant la rééducation orthophonique, l'objectif travaillé au long terme est bien évidemment l'accès à un langage oral fonctionnel mais c'est aussi l'entrée dans le langage écrit. Cet objectif se concrétise avec une rééducation soutenue et précoce en amont, c'est-à-dire 2 à 3 séances par semaine le plus tôt possible, pour travailler toutes les composantes du langage: le lexique, la syntaxe, la morphologie mais surtout la phonologie et la conscience phonologique. (Potier, 2003)

L'entrée en CP et le passage en 6<sup>ème</sup> sont des événements importants où l'apprentissage et la maîtrise de l'écrit sont des enjeux de taille qu'il faut préparer. Ces périodes renvoient aussi à l'inquiétude principale des parents à savoir la scolarité et surtout l'avenir de leur enfant. L'accompagnement parental est un temps à ne pas négliger dans la prise en charge de jeunes patients dysphasiques.

### ***b) Le parcours scolaire***

Les difficultés scolaires se font ressentir au moment de l'entrée dans l'écrit (Grande Section de Maternelle – CP et CM2 – 6<sup>ème</sup> ) avec souvent des redoublements, sans décrochage, ou alors la proposition d'une orientation spécifique afin d'adapter le cadre et les moyens d'apprentissage de l'élève dysphasique : CLIS (Classe pour L'Inclusion Scolaire), SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire), SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), entre autres. (Gérard et Franc, 2003)

Nous relevons, malgré la prise en charge soutenue de ces jeunes et bien que ce soit une priorité pour l'Education Nationale (Rapport Ringard, Février 2000 – circulaire d'avril 2002), que les adaptations et en particulier l'inclusion des jeunes en milieu ordinaire atteint souvent ses limites vers le collège. Franc et Gérard rapportent que 40,4% des jeunes de 12-16 ans fréquentent un établissement adapté alors qu'ils n'étaient que 7% en cycle primaire. (2004). Cette observation laisse pressentir que l'accès aux études supérieures est plus compliqué pour eux. Le CAP et le BEP sont les diplômes le plus souvent obtenus par les jeunes dysphasiques, l'entrée dans la vie active se fait rapidement. Rutter & al. a étudié le suivi de 20 patients dysphasiques de 7 à 24 ans et a mis en évidence « d'importantes difficultés d'adaptation sociale à l'âge adulte et aucun d'entre-eux n'accéda aux études supérieures. » (Cité par Gérard, 2004, p.123)

### ***c) Répercussions sociales***

Concernant l'évolution plus générale des enfants dysphasiques, elle est peu rapportée dans les études scientifiques françaises. Les principales recherches portent sur le devenir scolaire et socioprofessionnel (Franc, 1993 ; Franc & Gérard, 1992 ; Revo, 2001), d'autres portent plus spécifiquement sur les capacités linguistiques des enfants dysphasiques. (Billard, Piton, Tarault et Faye, 2002)

L'élément commun à ces différentes études est que la dysphasie va inévitablement gêner la construction du langage de l'enfant mais aussi sa construction sociale et affective. Il est important d'avoir un point de vue global de l'enfant et de ne pas rester centré sur sa difficulté langagière. En effet, il n'est pas rare de rencontrer de jeunes adultes dysphasiques en psychothérapie pour un travail autour de l'affirmation de soi. (Franc & Gérard, 2003, cité par Gérard, 2004)

Ce constat sur l'intégration sociale du patient dysphasique au moment de l'adolescence fait réfléchir quant au contenu des rééducations qu'ils suivent durant leur enfance : le travail sur l'utilisation des outils linguistiques ne seraient-ils pas plus profitables si l'adaptation de ces outils dans la réalité conversationnelle et sociale était entraînée plus tôt ? Le profit pour le sujet une fois adolescent sera certainement plus important, bien que les difficultés structurelles persisteront.

## **2. L'adolescence**

Jusqu'au Moyen Age, la notion d'adolescence n'existait pas. Le passage de l'enfance à l'âge adulte était direct. L'adolescence est socialement devenue une période de la vie au XIX<sup>ème</sup> siècle. (Fournier, Maître de conférences en sciences humaines, 2000). A travers l'histoire, la médecine, la justice, l'école et l'état ont participé à la construction de cette étape de la vie sociale ainsi qu'à ses caractéristiques telles que nous les connaissons aujourd'hui (Thiercé, docteur en Histoire, 1999).

La période de l'adolescence correspond à une période péripubertaire. L'adolescence, de nos jours, est connue pour sa « crise » qui résulte des « bouleversements psychiques et physiques » menant à la « métamorphose » en adulte. Il est intéressant d'observer l'adolescence du point de vue de l'adolescent en tant qu'individu singulier mais aussi du point de vue extérieur avec toutes les représentations collectives qui en sont faites. (Bedin, Maître de conférences en science de l'éducation, 2009)

Concernant l'adolescent dysphasique, il faut le considérer avant tout comme un adolescent. Il a donc, lui aussi, le besoin, l'envie et la nécessité de se démarquer de ses parents, de sa famille et de s'identifier à un groupe d'amis qui lui ressemble ; ce qui est rendu difficile par la surprotection des parents due au handicap de leur enfant. C'est une période qui s'annonce délicate car le langage devient l'élément de cohésion du groupe. Il va devoir fournir des efforts considérables pour communiquer comme ses camarades. L'utilisation du langage devient spécifique, voire codifiée, parfois avec une dématérialisation qui fait émerger les jeux de mots, les métaphores, ou le verlan (Gérard, 1991). Les expressions courantes « comme disent les jeunes » ou « parler jeune » traduisent la présence et le renouveau de la langue à chaque nouvelle génération d'adolescents.

Par exemple, les expressions « Avoir le seum » et « être vénère » signifient « être dégoûté » ou « être énervé ». « Faire crari » quant à elle s'apparente plutôt à « faire semblant », « faire croire ».

La dynamique et l'appropriation de la langue à la période de l'adolescence indiquent à quel point la pragmatique, et donc les habiletés sociales, ont une place centrale pendant l'adolescence pour s'intégrer au mieux dans la société. (Gérard et Dugas, cité par Guillon, 2010).

La partie suivante tentera de faire le constat des difficultés rencontrées ou manifestées par les adolescents dysphasiques au niveau des compétences pragmatiques et des habiletés sociales.

### **III. La pragmatique et les habiletés sociales chez l'adolescent dysphasique.**

#### **1. La pragmatique chez l'adolescent dysphasique**

Monfort a beaucoup publié sur le domaine de la compétence pragmatique. En 2003, il liste les troubles pragmatiques de plusieurs de ses patients aux pathologies diverses.

Les problèmes de compétence pragmatique chez l'adolescent dysphasique ont été étudiés par plusieurs auteurs orthophonistes dont De Weck (2004) et Collette & Schelstraete (2012). Ces deux articles se recoupent parfois mais surtout se complètent. Monfort privilégie une présentation des difficultés rencontrées en les classant selon qu'elles touchent le versant réceptif ou le versant expressif. Quant à De Weck et Collette & Schelstraete, elles se sont appuyées sur les modèles de la compétence conversationnelle et de la compétence discursive pour décrire les troubles pragmatiques des jeunes dysphasiques.

##### ***a) Les troubles généraux de la compétence pragmatique sur les versants réceptif et expressif.***

Lors des entretiens de Bichat de 2003, Monfort a présenté un répertoire des troubles pragmatiques les plus rencontrés :

##### *1- En réception*

- Difficultés de compréhension non-liées au lexique

Le patient répond mal aux questions qu'elles soient ouvertes ou fermées ; il ne perçoit pas la différence d'intonation entre une affirmative et une interrogative, et n'intègre pas la présence des pronoms personnels, possessifs anaphoriques dans les consignes.

- Pas de prise en compte du contexte pour interpréter le message :

L'interprétation est littérale, sans accès à l'ironie, au mensonge... (Cf. Grice, partie 1, I.1.b.2.)

- Mauvaise interaction avec l'interlocuteur

Le patient semble indifférent aux initiatives indirectes. Il ne formule que peu voire aucune demande en cas d'incompréhension, il n'adopte que peu ou pas de conduites d'écoute comme des hochements de tête ou des expressions d'acquiescement, des contacts oculaires. Ces comportements peuvent être dus à l'habitude de mal (ou de ne pas) comprendre.

## 2- *En expression*

### - Trouble de l'informativité

C'est un problème d'adaptation au contexte et à l'interlocuteur ; la qualité et la quantité d'informations données sont inadéquates ; le questionnement et le discours sont redondants, parfois déjà connus de l'interlocuteur ou alors totalement incongrus ; les remarques qui lui sont faites sur son comportement général ne sont pas toujours bien comprises ;

### - Trouble de l'intention communicative

La réduction fonctionnelle du discours est prégnante, elle s'accompagne d'une faible quantité de thèmes d'échanges, d'ailleurs souvent inadéquats par rapport à son âge ; une diminution des demandes liées aux habiletés sociales (s'excuser, demander une permission) est également observée ;

### - Manque de respect des règles conversationnelles

Les règles conversationnelles, c'est savoir initier, maintenir, clore et changer de thème; pour les patients dysphasiques le respect des tours de parole est difficile et s'accompagne d'une non-prise en compte des interventions du locuteur ; l'utilisation de certaines formulations courantes est extrêmement rigide ;

### - Troubles sémantiques

C'est la difficulté d'utilisation des pronoms personnels, des déterminants, des pronoms possessifs et même anaphoriques ; ce sont également de fréquentes substitutions des termes mentalistes à savoir « je peux », « je veux » et des qualitatifs « bien », « assez », « trop ». L'usage de certains mots et de certaines expressions peut apparaître sophistiqué voire pompeux ;

### - Troubles de la prosodie et de l'intonation

L'intensité vocale est mal adaptée au contexte, l'accentuation des mots cibles dans le discours est rarement présente et la prosodie est affectée donnant souvent une impression maniérée ;

### - Comportements verbaux non-communicatifs

Des stéréotypies verbales associées parfois à des écholalies et plus rarement à des auto-conversations apparaissent dans le discours ;

### - L'altération des comportements non-verbaux

Le contact oculaire est variable (fuyant, collant, distant ou normal) les mimiques faciales sont réduites ou inadaptées, les expressions corporelles peu présentes ou inadéquates ;

- Difficultés de réparation des « pannes conversationnelles »

La reformulation d'un énoncé incompris par l'interlocuteur est impossible. Les expressions d'incompréhension ou de malentendu en situation conversationnelle sont rares et aucun avis n'est donné concernant la bonne réception du message par son interlocuteur du type « oui, c'est bien cela ! », « tu n'as pas compris ».

Comme nous l'avons précisé dans la partie sur l'évaluation, le degré de sévérité de chacun de ces points, relevés par Monfort, varie selon le caractère primaire ou secondaire de la pathologie du patient et de son trouble pragmatique associé. Concernant la dysphasie, le trouble est secondaire à part, comme le soulignent justement les chercheuses Schelstraete et Collette, pour le syndrome de dysphasie sémantico-pragmatique décrit en 1983 par Rapin et Allen, et qui est classé dans les troubles primaires de la pragmatique car l'ampleur des difficultés pragmatiques dépassent largement les difficultés langagières.

### ***b) Les difficultés pragmatiques des adolescents dysphasiques en situation de communication***

En conversation, les enfants dysphasiques disposent d'un nombre restreint d'outils linguistiques, en production comme en réception, et leur utilisation de ceux-ci en conversation est parfois déviante. D'ailleurs, plus les difficultés langagières seront sévères, plus le déficit pragmatique sera important. (Schelstraete et Collette, 2012)

Les difficultés des jeunes dysphasiques que nous présentons ci-dessous sont rapportées par De Weck (2004) et complétées par Schelstraete et Collette (2012). Elles font état des difficultés spécifiques aux dysphasiques dans la compétence pragmatique.

#### *1. Au niveau de la compétence conversationnelle :*

##### Gestion et pertinence du thème :

Pour ce qui est de l'initiation de l'interaction, les adolescents dysphasiques sont souvent en décalage. Tout d'abord parce que la recherche d'un thème d'échanges en adéquation avec l'interlocuteur est particulièrement difficile et aussi parce qu'ils prennent conscience qu'ils n'arriveront pas facilement à cerner leur interlocuteur (Conti-Ramsden & Gunn, 1996 cités par De Weck, 2004). Nous relevons d'ailleurs que les jeunes dysphasiques s'adressent préférentiellement à l'adulte plutôt qu'à l'enfant de son âge. (Rice & al cité par Schelstraete 2012)

### Alternance des tours de parole

La comptabilisation des chevauchements en conversation montrent qu'ils sont moins nombreux chez les patients dysphasiques que chez les tout-venants. (MacTear & Conti-Ramsden 1992, cité par Schelstraete 2012).

En revanche, on dénombre plus de « pannes conversationnelles » chez les patients avec un trouble du langage structurel. Ces situations surviennent généralement suite à une incompréhension, des propos trop approximatifs, ou un énoncé ambigu. (Yont & al, 2002, cité par Schelstraete 2012).

### Réparations conversationnelles :

Lorsqu'une panne conversationnelle a lieu, il est d'usage que l'un ou l'autre des interlocuteurs suggèrent une réparation.

Dans la situation d'un chevauchement en début d'échange, les enfants dysphasiques tendent à produire moins de réparations que leurs pairs sans troubles. De Weck souligne qu'il est important que le locuteur « réponde à cette demande de clarification avant de poursuivre son discours. » (2004)

Les enfants dysphasiques montrent beaucoup plus de difficultés que leurs camarades tout-venant à répondre adéquatement aux demandes de clarification (Brinton & al, 1982 ; Brinton & al, 1986, 1988, cité par De Weck 2004). Brinton et ses collaborateurs s'interrogent sur leur capacité à se représenter les besoins des interlocuteurs et aussi sur leur capacité à s'auto-reformuler ou à ajouter de l'information par rapport à leur premier énoncé, en raison de leurs difficultés linguistiques.

Cette difficulté de compréhension des rôles de chaque partenaire serait d'après De Weck à l'origine de l'apparente passivité de ces enfants. (2004)

### La gestion des paires adjacentes

Tout d'abord, il est important de relever que les jeunes ayant des difficultés de compétence pragmatique posent moins de questions que leurs pairs du même âge. Quand il s'agit de répondre aux interrogations posées, ils répondent moins, et s'ils répondent, il n'est pas rare que la réponse soit imprécise ou incohérente. (Brinton & Fujiki, 1982).

L'étude de Snow, en 1996 (citée par De Weck, 2004), a montré le lien entre le morphème interrogatif et le mauvais taux de réponses chez les enfants de 4ans. 'Who' donne davantage d'erreurs que 'What'.

L'expérience a été confirmée en anglais par Craig & Washington (2000, cité par De Weck 2004) chez des enfants de 4 à 11 ans,

« Le degré d'adéquation des réponses est fonction du morphème apparaissant dans la question. 'When', 'How often' et 'How + forme en -ing' sont des sources d'erreurs importantes pour tous les enfants (dysphasiques et normaux), alors que 'What', 'Who', 'Where' ne le sont que pour les dysphasiques. »

Nous pouvons imaginer qu'il en est de même en français avec « qui », « que », « où », « quand », « comment », pour l'essentiel des morphèmes utilisés, et que le trouble persiste jusqu'à l'adolescence.

#### Gestuelle, mimique, regard et intonation :

Les éléments non-verbaux de la conversation qui accompagnent le langage comme les expressions faciales, l'intonation et le maintien du regard sont moins nombreux chez les enfants comme chez les adolescents dysphasiques. En revanche, ils utilisent plus facilement les gestes pour compenser les difficultés langagières qu'ils rencontrent.

#### *2. Au niveau de la compétence discursive :*

Dans le discours, il existe plusieurs genres : la description, l'argumentation, la narration. En 1996, De Weck a démontré que les compétences linguistiques fluctuaient selon les formes de discours développées par un enfant ; l'enfant tout-venant peut donc présenter une bonne compétence discursive dans un genre en particulier mais, il ne sera pas pour autant performant dans l'utilisation d'un autre genre.

Concernant les enfants avec un trouble du langage, les discours narratif et descriptif, souvent retrouvés dans le récit, sont particulièrement étudiés. Effectivement, la tâche de récit est une demande fréquente et précoce dans le milieu scolaire et les aspects spécifiquement observés dans les études chez les patients dysphasiques sont la planification, la cohérence et la cohésion anaphorique du discours produit. (De Weck, 2004).

#### La planification du discours,

Nous savons que la planification est essentielle puisqu'elle organise les différentes phases d'un discours.

Chez les enfants ayant un trouble du langage, il a été mis en évidence une gêne pour élaborer des séquences narratives complètes (Merritt & Liles, 1989 ; de Weck & Rosat, 2003, cité par De Weck, 2004).

Les résultats de l'étude de Merritt & Liles montrent que tous les enfants sont davantage prolixes en tâche de rappel d'un récit que de production d'une histoire inventée. La différence survient au niveau du nombre d'épisodes (= séquences) complets réalisés ; les enfants dysphasiques en produisent moins que leurs pairs sans aucun trouble.

En 2003, De Weck et Rosat trouvent des résultats semblables pour leur recherche. Lorsqu'ils sont petits (4-6ans), les enfants tout-venant, comme ceux ayant des troubles du langage, ne parviennent pas à élaborer une séquence complète (suite de phases). En revanche, elles notent que les phases manquantes ne sont pas les mêmes parmi les cinq usuelles (situation initiale, force équilibrante, dynamique de l'action, force transformatrice, et situation finale) :

Les phases qui n'apparaissent pas dans le discours des enfants ayant un trouble du langage sont la force transformatrice et la situation finale. Ces omissions marquent leur « tendance à planifier la narration selon une mise en intrigue tronquée, ne contenant pas d'élément déclencheur ».

Liles (1987) s'est aussi questionné sur l'influence que peut avoir la connaissance partagée sur la capacité d'un enfant à planifier lorsqu'il relate une histoire à un interlocuteur.

En travaillant avec deux groupes d'enfants de 7 à 10 ans (des patients dysphasiques dans l'un, et non dysphasiques dans l'autre) à qui il a fait projeter un film, Liles a mis en avant le fait que les enfants dysphasiques –bien qu'ayant des productions moins adaptées- réagissaient différemment selon la condition de production du résumé (soit ils le racontaient à une personne ayant vu le film soit ils le racontaient à quelqu'un n'ayant pas vu le film). Et effectivement, le patient dysphasique s'adapte davantage et propose plus de phases complètes quand il raconte le film à un interlocuteur qui n'a pas vu le film. Dans cette situation, les patients dysphasiques font davantage preuve d'adaptation pragmatique. (Sonnenberg, 1990, cité par De Weck 2004)

### La cohérence du discours

L'insertion d'organiseurs textuels est rare dans le discours des enfants ayant un trouble du langage. Vers 4-6 ans, ils utilisent des connecteurs temporels comme les autres mais ils ne s'en servent que de temps en temps, ils s'en servent moins que leurs pairs (De Weck et Rosat, 2003).

Liles montre, dans l'étude que nous avons déjà citée à propos de l'influence de la connaissance partagée sur la planification, que le taux d'utilisation d'organiseurs du discours est plus important quand l'enfant dysphasique est face à un interlocuteur n'ayant pas visionné le film. (1987)

De Weck et Rosat ont également relevé une moins grande diversité des connecteurs. Par exemple, les enfants dysphasiques utilisent surtout le connecteur temporel « ET » exprimant l'addition et la simple succession des actions tandis que leurs pairs, sans trouble du langage, introduisent au même âge des notions de cause et de conséquence, ce qui précise le déroulement de l'histoire. (Norris & Bruning, 1988).

### La cohésion anaphorique,

La cohésion rassemble tous les outils qui permettent de suivre un référent dès son introduction dans le discours et de le repérer ensuite dès qu'il réapparaît.

La plus grande difficulté au niveau de la cohésion réside dans le maintien du référent au fil du discours, c'est la raison pour laquelle nous retrouvons davantage d'études sur ce sujet.

Les enfants avec un trouble du langage vont montrer une faiblesse concernant l'introduction d'un référent dans leur discours, dès tout-petit et jusqu'à l'âge de 6-7ans. En effet, De Weck et Rosat ont repéré qu'ils utilisent plus souvent un syntagme nominal défini (ex : LE chat) ou un pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne (ex : IL) pour introduire un nouvel élément alors qu'il est d'usage d'introduire l'élément nouveau avec un syntagme nominal indéfini. Exemple: UN chat. (2003)

Le maintien du référent dans leur discours ensuite n'est pas plus aisé, bien au contraire. Les chercheuses ont remarqué que le maintien du référent est généralement confus puisque, d'une part, le lien entre le premier référent et les référents suivants n'est pas clair, et que d'autre part, l'emploi du pronom est privilégié au détriment du syntagme nominal chez les jeunes dysphasiques, ainsi le référent devient implicite et le discours flou.

Ces observations induisent donc que le patient dysphasique a une difficulté à gérer les chaînes anaphoriques du discours, n'arrivant pas à les croiser, les suspendre ou les reprendre au bon moment et façon adéquate.

Une gestion d'ensemble synchronisant toutes ces chaînes anaphoriques en production est la clé d'une bonne cohésion discursive, or le patient dysphasique présente une gestion locale des chaînes.

Coquet (2004) ajoute trois facteurs qui entravent la bonne compétence discursive chez les personnes dysphasiques :

- \* L'hypo-spontanéité verbale marquée principalement par une faible initiative de la parole, et des productions très réduites au niveau de leur longueur.

- \* Le trouble de l'informativité conduisant souvent à une incompréhensibilité du discours du fait que les référents soient confondus.

- \* Des troubles d'encodage phonologique comme morphosyntaxique ainsi que des difficultés lexicales.

### *3. Conclusion sur les troubles pragmatiques des adolescents dysphasiques*

Tout d'abord, peu d'études relatent les difficultés présentées par les adolescents dysphasiques dans ce domaine.

Nous avons pris en référence des textes d'auteurs scientifiques qui projettent des hypothèses sur l'adolescence par rapport aux recherches qu'ils avaient faites sur les enfants dysphasiques.

Il est important de retenir que le patient dysphasique reste en retrait et limite la fréquence de ses interactions, généralement à cause des nombreux échecs vécus auparavant en communication, autant sur le plan conversationnel que discursif. (Mac Tear & Conti-Ramsden, 1992 cités par Schelstraete et Collette)

Les troubles conversationnels et discursifs couvrent un large ensemble de domaines de la production verbale quand elle est envisagée dans une perspective interactionniste.

Les difficultés de la compétence pragmatique transparaissent lors des conversations à l'oral, et se perçoivent sur le plan de l'adaptation contextuelle dans le choix des bonnes formes linguistiques. Les situations conversationnelles et discursives sont des situations multitâches et par conséquent complexes pour les enfants et les adolescents dysphasiques.

Lorsque le jeune dysphasique prend son statut de locuteur dans l'échange, il juge alors les besoins de l'interlocuteur dans la conversation et c'est à cet instant que le rapport aux référents évoqués dans le discours doit faire l'objet d'une caractérisation complète et précise.

Il est aussi nécessaire qu'il acquière une connaissance des règles usuelles de conversation et une connaissance des unités linguistiques dans leur dimension discursive et fonctionnelle.

Une connaissance de la langue en soi et dans son fonctionnement local, telle qu'elle est mise en évidence dans les tests structuraux, n'est pas suffisante. Les conclusions des recherches qui ont été citées permettent de faire l'hypothèse que les enfants dysphasiques sont capables de

s'élaborer des représentations des situations de production langagière, car ils manifestent une certaine sensibilité aux différences de cadre de conversation et de discours.

La dimension pragmatique est un paramètre décisif à prendre en compte, c'est pourquoi il est essentiel de pouvoir relever et analyser les troubles pragmatiques des adolescents dysphasiques pour les prises en charge. Notre objectif, en tant que thérapeute, est donc de permettre au patient le meilleur niveau d'intégration sociale (Monfort, 2007(b)). Pour cela, nous développerons dans la partie suivante les difficultés rencontrées par les jeunes dysphasiques au niveau des habiletés sociales pour en avoir un aperçu plus précis.

## **2. Les habiletés sociales chez l'adolescent dysphasique**

Monfort affirme que « la dimension pragmatique est indissociable des habiletés sociales » car un « trouble de parole entraîne des connotations sociales perturbant souvent l'image de soi et donc l'interaction sociale »<sup>8</sup>. Si nous reprenons la définition des habiletés sociales, que nous avons citée plus haut, c'est-à-dire « l'aptitude complexe à avoir des comportements qui vont être renforcés, et en même temps à ne pas avoir de comportements que les autres sanctionnent », et si nous la croisons avec les différentes habiletés sociales et la Théorie de l'Esprit, nous pouvons comprendre que les adolescents dysphasiques présenteront un certain déficit au niveau des habiletés sociales.

### ***a) Les habiletés sociales des dysphasiques***

Aujourd'hui, très peu d'études ont été faites sur les compétences sociales des dysphasiques, au Québec ou en France. En outre, la grande majorité des définitions de la dysphasie évoquent un trouble important des compétences sociales chez ces jeunes, ils ont des difficultés à se faire des amis, sont rarement impliqués dans des activités de groupe, et préfèrent la compagnie des adultes à celle des enfants de leur âge. Généralement, ces adolescents sont pris en charge en orthophonie depuis quelques années, et ce travail du langage oral et écrit a pu amoindrir le handicap social généré par la dysphasie. Cependant, le passage de l'enfance à l'adolescence se fait par une « libération du langage des références au concret »<sup>9</sup>, et cette transition est une difficulté de plus pour ces jeunes.

---

<sup>8</sup> Rééducation Orthophonique n°231, M.Monfort, 2007

<sup>9</sup> *L'enfant dysphasique*, GERARD, Sept 1991, éditions universitaires, sciences de la rééducation, Campin Belgique.

Marion Farmer, docteur en psychologie (2000) fait un lien entre les troubles importants de communication des dysphasiques et leurs difficultés dans les interactions sociales. Les jeunes dysphasiques ont des habiletés sociales défailtantes pour ce qui est d'initier ou de prolonger une conversation avec leurs pairs, ils sont ainsi plus isolés. Or, pendant l'adolescence, les jeunes développent des idées, des opinions, des langages (comme le verlan), utilisent des jeux de mots ; et toutes ces nouveautés sont autant de barrières pour les adolescents dysphasiques.

McCabe, professeur en psychologie (2005), dans une comparaison d'enfants dysphasiques avec des enfants sans trouble du langage, a montré que les jeunes dysphasiques ont des difficultés à garder le sujet d'une conversation, à pérenniser de bonnes habiletés sociales qui leur permettraient d'être dans une interaction positive avec leurs pairs. Ils ont également plus de difficultés dans l'affirmation de leurs positions et de leur être tout entier, ainsi que dans la frustration. Sarah Horwitz, psychologue (2003) a montré que les dysphasiques rentrent moins facilement dans le jeu, sont moins dans l'imitation. Par cette lacune dans l'entraînement aux habiletés sociales, ces jeunes développent et acquièrent moins facilement voire très peu d'habiletés sociales. Leur intégration au sein de leurs pairs est donc difficile et compromise. Par leur défaillance au niveau des habiletés sociales et leurs difficultés à initier une conversation, à la maintenir, etc. ces jeunes sont généralement exclus, isolés, et moqués par leurs camarades, ou considérés comme des « handicapés protégés, ou des « clowns ».

Comme nous avons pu le voir précédemment, les enfants dysphasiques ne prennent pas toujours en compte les initiations conversationnelles d'autrui. Les autres enfants préfèrent donc être en interaction avec leurs pairs plutôt qu'avec des enfants dysphasiques. Dans le même temps, les enfants dysphasiques préfèrent généralement discuter avec des adultes (contrairement aux autres enfants) ou des jeunes porteurs de dysphasie. (McCabe et Marshall, 2006). Marton, K., neuropsychologue (2005) montre que les enfants dysphasiques ont du mal à prendre en compte l'autre, ils ont une Théorie de l'Esprit défailtante. Ils se désinvestissent donc de l'interaction lorsqu'ils n'en comprennent plus le sens et l'intérêt. Ils s'excluent alors de l'interaction, et refusent même les propositions de jeu de leurs pairs.

Les difficultés affectives et sociales dépendent de différents facteurs, dont le type de dysphasie. Les dysphasies expressives sont rapidement et logiquement marquées par une réduction importante de la prise de parole et de la verbalisation en général. Ces adolescents dysphasiques n'hésitent alors pas à s'exclure quasiment de façon volontaire des interactions sociales par peur du jugement sur leurs productions orales. Au contraire, les dysphasies

réceptives ont un fonctionnement différent. L'impossibilité de compréhension, dépassant souvent les seules difficultés de décodage génère « une atteinte de l'appréhension du réel. » L'exclusion est beaucoup moins volontaire, mais est alors contrainte.

### *b) Les principales difficultés*

Généralement dans un groupe, un enfant qui a acquis de bonnes habiletés sociales va commencer par observer les autres pour comprendre la nature et le fonctionnement des interactions. Au contraire, les enfants avec des habiletés sociales défailtantes, tentent régulièrement d'intervenir en interrompant les interactions, et le plus souvent de façon agressive (Bee, 2008). Ce comportement provoque leur exclusion plus ou moins volontaire de leurs camarades. Ce rejet ralentit encore leur acquisition des habiletés sociales et accentue leur agressivité.

Gresham (1997) observe trois difficultés principales chez les adolescents dysphasiques :

- Un déficit d'acquisition : Le jeune n'a jamais pu observer l'habileté sociale souhaitée et on ne lui a jamais enseignée, il ne peut donc pas la reproduire le moment venu ;
- Un déficit de performance : Contrairement au premier déficit, le jeune possède l'habileté sociale, « mais ne l'exécute pas ou l'exécute mal par manque d'intérêts ou de motivation. » ;
- Un problème d'interférence : Le jeune peut avoir acquis ou non l'habileté souhaitée face à une situation précise, mais n'utilise pas la bonne habileté à bon escient, par souci de facilité, ou d'efficacité.

Il existe également des problèmes externalisés et internalisés. Les premiers consistent à causer du tort à l'autre, ou à endommager des objets. Lorsque l'enfant est agressif, en constante contradiction, c'est un comportement externalisé. Le second consiste à se faire du tort personnellement, par l'exclusion volontaire et l'anxiété.

Nous avons pu voir que les adolescents dysphasiques étaient en difficulté avec la compétence pragmatique et les habiletés sociales. Leur pathologie accentuant la complexité d'apprentissage de cette compétence et de ces habiletés, il est nécessaire de ré-envisager les conditions de leur acquisition.

Grâce aux recherches théoriques que nous avons menées jusqu'à présent, nous observons que les habiletés sociales et la compétence pragmatique ont pour condition d'existence la présence de deux personnes ou plus, c'est la raison pour laquelle nous avons voulu explorer le groupe à visée thérapeutique.

# Partie III : Le travail thérapeutique en groupe.

## **I. Définition, fonctionnement et intérêts d'un groupe**

Les adolescents dysphasiques sont pris en charge en orthophonie de façon classique généralement depuis leur enfance, bien avant que ne soit même diagnostiquée leur dysphasie. Comme nous avons pu le voir précédemment, le travail du langage oral et écrit en séance d'orthophonie, de façon duelle, a pour but de voir le trouble du jeune s'amoinrir. Cependant à l'adolescence, ils arrivent à un stade où l'évolution de leur langage s'atténue, où les jeunes montrent une certaine lassitude et où la relation duelle de la prise en charge classique révèle ses limites comme une certaine interactivité artificielle, un temps qui peut être vécu par l'adolescent comme un sujet de moquerie, ou encore du temps perdu, etc. Il faut donc alors imaginer une autre façon de prendre en charge ces jeunes qui ont encore besoin de soutien et d'étayage pour leur vie d'adolescent puis d'adulte.

Différents groupes ont été observés par Anzieu et Martin en 1968, de différentes formes. La foule, le groupement, la bande, le groupe primaire, autrement appelé restreint, et le groupe secondaire. Le groupe restreint sera l'objet de notre étude. Dans *La dynamique des groupes restreints*, Anzieu précise les caractéristiques que peut présenter ce groupe restreint :

- Un nombre restreint de participants ;
- Une poursuite commune et active d'un but ;
- Des relations affectives entre les membres ;
- Une interdépendance et une solidarité entre les membres ;
- L'existence de normes et de codes.

Les groupes que nous observons dans le cadre de notre mémoire possèdent plusieurs de ces caractéristiques (que nous aurons l'occasion de développer dans un second temps). En effet, dans chacun des groupes, il y a un nombre limité de jeunes, des relations affectives ont pu se créer entre les jeunes, et une charte, mettant en place des codes et des principes à respecter, a été mise en place.

La thérapie de groupe apporte de nombreux avantages :

- Les réponses spontanées de leurs pairs réagissant aux interactions sociales permettent de se confronter au fonctionnement différent de la pensée d'autrui ;
- Chaque participant apporte ses difficultés, auxquelles chacun peut s'identifier, et ses forces grâce auxquelles chacun peut s'aider ;
- Le groupe évite que l'attention soit uniquement portée sur un individu, ce qui peut engendrer un certain poids dans une relation duelle ;
- Le groupe est généralement plus attractif pour des adolescents qui sont pris depuis de longues années en individuel. Le groupe est en effet plus attrayant que la relation duelle ;
- Les situations sont artificielles mais plus écologiques, et plus concrètes qu'en relation duelle, il y a moins de paramètres maîtrisables par l'orthophoniste : interaction plus libre, possibilité par l'orthophoniste d'observer avec recul les interactions.

La plupart de nos interactions quotidiennes ont lieu en groupe. Que le jeune soit en classe, dans la cour de récréation, dans une activité extrascolaire, etc., il sera confronté à la prise de parole devant un groupe. Il doit alors acquérir les habiletés sociales qui lui permettront de prendre la parole pour délivrer le message qu'il souhaite, quelle que soit l'importance de ce message. Nous avons précédemment décrit l'acquisition des habiletés sociales, et il paraît bénéfique que les adolescents les observent et les expérimentent dans un groupe pour que leur acquisition soit la plus efficace possible.

## **II. La modélisation d'un groupe**

Différentes techniques sont utilisées pour faire fonctionner un groupe souhaitant travailler les habiletés sociales. Nous avons précédemment exposé la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant, celle-ci permettant d'obtenir de nombreux changements de comportements sans pour autant se confronter à l'essai/erreur qui peut être anxiogène pour certains jeunes, et sans demander un changement de comportement de façon frontale.

Cependant, quelle que soit la pédagogie utilisée, certaines étapes sont nécessaires pour que le travail en groupe soit optimal:

- Le but de l'entraînement peut être expliqué clairement à tous les participants en s'adaptant évidemment aux capacités de chacun. Ainsi, une meilleure collaboration sera possible ;
- Un échange peut être proposé avec les différents membres du groupe pour choisir une certaine habileté sociale qu'ils souhaitent travailler. Ainsi, les participants s'attacheront à cette habileté précisément. L'habileté choisie, tous les canaux seront bons pour que les membres du groupe puissent s'en saisir. (enregistrements vidéo et/ou audio, images, photographies, etc.) ;
- Une fois que les participants auront bien saisi ce qu'est l'habileté sociale mise en avant, ils pourront l'expérimenter devant le groupe ou en groupe, sans pour autant être dans un « rôle » ;
- Un feed-back peut être proposé aux membres du groupe sur l'expérimentation d'un des membres. Celui-ci doit être bien évidemment encourageant et authentique, constructif. Pour que l'acquisition de l'habileté soit efficace, il faut que ce feed-back positif soit récurrent ;
- Pour aider au transfert optimal, il est important que les exercices proposés soient le plus proches de la réalité possible. Ainsi, les membres du groupe pourront transposer cela à leur vie quotidienne avec plus de facilité. Il peut être bénéfique également de demander explicitement de transposer ces exercices au domicile de chacun pour qu'il puisse les expérimenter dans un lieu différent du cadre du groupe.

La modélisation sera également possible grâce à un cadre que nous décrirons dans la partie pratique. Mais le travail en groupe est aussi contraint par différentes spécificités propres au groupe.

### III. Les spécificités d'un groupe

#### 1. La taille du groupe

Différents points sont à prendre en compte pour la taille du groupe. On pourrait penser que plus le nombre de participants augmente, plus c'est intéressant car le nombre d'informations augmente proportionnellement. Cependant le temps de parole de chacun aura diminué sur une séance fixe. Il est donc souhaitable que le nombre de participants soit relativement restreint. En outre, plus le nombre de jeunes dans le groupe augmente, plus le cadre est difficilement maintenable. Au contraire, il ne faut pas que le nombre d'individus soit trop restreint notamment en cas d'absence, car cela ne constituerait plus réellement un groupe. « *Les effets de la taille du groupe – à la fois sur la recherche de bonnes solutions et sur la satisfaction des membres – jouent à travers les types et la quantité d'interaction qui sont facilités ou entravés par la taille du groupe.* »<sup>10</sup> Selon Hare, les échanges au sein du groupe seront plus efficaces si le nombre de membres oscille entre quatre et six.

#### 2. La structure de communication

Abric, professeur en psychologie sociale, appelle *structure de communication* l'organisation des échanges qui ont été effectués lors d'une séance groupale. Il est important et bénéfique que ceux-ci soient relevés par un observateur. Cela permet de comprendre quelle place prend chaque membre du groupe, tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif. Pour cela, il est préférable d'avoir un observateur extérieur à la gestion du groupe. Celui-ci relèvera les différentes interventions, et leur direction, c'est-à-dire d'où elles viennent, et à qui elles s'adressent. Cela permet de comprendre et de savoir par exemple qu'un groupe a des échanges « hiérarchisés », (centralisés vers l'adulte ou un membre en particulier) ou si tous les membres ont joué un rôle équivalent. Avoir conscience de la structure de communication d'un groupe permet de l'analyser et donc de le comprendre et mieux l'appréhender. La structure de communication d'un groupe, c'est le nombre d'enfants qui prennent la parole, quels enfants ? (est-ce toujours les mêmes ?), à qui s'adressent-ils ? (à l'adulte, à ses pairs, toujours au même jeune ?)

---

<sup>10</sup> Newcomb, Turner, Converse, 1970, in Anzieu et Martin 1968

### 3. Les théories groupales

Différentes théories sociologiques de groupes ont été élaborées ces dernières années.

- *La théorie du bouc émissaire* (ou théorie de la frustration) de Dollard met en évidence le delta frustration / agression, selon lequel chaque frustration survenant au sein d'un groupe entraîne nécessairement une réaction agressive. Celle-ci étant évidemment dirigée vers le membre du groupe qui est à la source de la frustration. Si les sentiments de frustration s'accumulent, sans pour autant générer une réaction systématique d'agressivité envers la source, alors un bouc émissaire sera choisi implicitement au sein du groupe, et sera alors le centre de moqueries et d'agressions diverses.
- *La théorie de la brebis galeuse* de Marques consiste à percevoir comment les membres d'un groupe distinguent et jugent un autre membre qui se conduit soit de façon normative soit de façon déviante par rapport à leurs propres comportements et attentes. Si un adolescent montre un comportement qui va à l'encontre de celui des autres, alors il sera la « brebis galeuse » de ce groupe.
- Selon *la théorie de l'identité sociale* de Tajfel, tout individu se définit comme appartenant à un groupe social particulier, c'est la catégorisation sociale. Celle-ci engendre un besoin de mettre en place des stratégies qui permettent d'atteindre une identité sociale positive. Cette théorie permet de comprendre les conflits présents au sein du groupe ; en effet à partir du moment où deux sous-groupes sont formés à l'intérieur d'un même groupe, un phénomène de discrimination, de différenciation va se mettre en place, dans le but de conserver une identité sociale propre. Ainsi, un jeune va s'identifier à un des sous-groupes présents dans le groupe, et cette identification est naturelle.
- *La théorie de la dissonance cognitive* de Festinger explique les processus d'assimilation cognitive. Lorsqu'un individu est confronté à une nouvelle connaissance ou opinion, autrement dit, une cognition, en contradiction avec ses connaissances précédemment acquises, alors une tension, appelée *dissonance cognitive* par Festinger se met en place. Pour cela, il faut que l'individu soit personnellement engagé dans cette cognition. Ainsi, si des événements poussent un individu à agir de façon contraire à ses principes, alors cela génèrera des tensions qu'il devra faire disparaître. Pour que cette dissonance se dissipe, il faut modifier ses connaissances, ses opinions pour les accorder avec l'information nouvelle. C'est la rationalisation cognitive.

Toutes ces théories groupales sont observables au sein des groupes (quelle que soit la taille du groupe : de la société au groupe thérapeutique). Elles modèlent les comportements des participants. Ici, grâce ou à cause de celles-ci, les adolescents vont voir leur habiletés et comportements sociaux évoluer. Ces théories modifiant le sujet sont complétées par les phénomènes observables au sein des groupes.

#### **4. Les phénomènes de groupe**

##### ***a) Le leadership***

Lorsqu'émerge dans un groupe une tension, ou un désaccord, la résolution de ce problème passera par la mise en place non verbalisée d'un leader, et celui-ci ne sera pas forcément issu des garants hiérarchiques de ce groupe. Il peut très bien être un des participants de ce groupe. Ainsi, dans un des groupes que nous avons pu observer, il arrive régulièrement qu'un jeune prenne la parole et essaye de faire rire ses camarades sur des sujets qui n'ont que peu de rapport avec l'activité, et qu'il se fasse reprendre par un autre participant, prenant ainsi le leadership du groupe pour que celui-ci se poursuive sans encombre.

Le leader peut changer en fonction du groupe, mais aussi d'une séance à l'autre.

##### ***b) La normalisation***

Une pression sous-jacente dans le groupe entraîne une normalisation des opinions. En effet, chaque participant va faire tendre ses opinions vers celles des autres. Un compromis est alors trouvé, une norme apparaît. Cette normalisation va générer un apport de confiance pour chacun des participants. « Je ne suis pas dans l'erreur, puisque les autres pensent comme moi ». Cette norme sera alors intériorisée lorsqu'elle sera admise par le groupe. La mise en place de normes va également permettre de créer un esprit de groupe, une certaine cohésion.

### *c) Le conformisme*

Le conformisme, au contraire de la normalisation, nécessite des influences plus ou moins importantes au sein du groupe. Il va permettre de réduire les comportements considérés comme nuisibles au groupe. Le conformisme va permettre l'acquisition de comportements groupaux adaptés, engendrés par la confiance que son comportement est celui qu'il faut adopter, celui-ci va devenir une norme pour chacun. Le conformisme n'est pas forcément verbalisé au sein du groupe. Ainsi, dans un des groupes qu'on observe, une jeune remarque que lorsqu'elle parle de poney alors que l'activité est tout autre, les participants ne lui répondent pas, elle va donc arrêter de parler de poney à des moments inappropriés, et va désormais s'en tenir au sujet commun.

Ces théories groupales et phénomènes de groupe, observables dans la plupart des groupes thérapeutiques ou non, permettent au groupe et donc à chacun des participants de progresser dans la socialisation et l'acquisition des habiletés sociales. Pour l'animateur ou le thérapeute, il est important de les avoir présentes à l'esprit lorsqu'il anime un groupe. Ce sont des outils d'analyse et d'intervention. Cela permet de les identifier plus aisément, et ainsi de les pointer avec les adolescents pour qu'ils en prennent conscience à leur tour.

Un groupe étant une « société réduite », ces théories et phénomènes sont le reflet de ce qui se passe au quotidien. Pour les jeunes que nous observons, ils vont leur permettre d'apprendre à réagir lors d'un conflit, à adoucir l'argumentation d'une opinion trop engagée, ou encore conformer leurs comportements pour s'adapter au groupe. Les animateurs et thérapeutes sont également là pour faire prendre conscience aux jeunes que ces phénomènes existent et modèlent le groupe.

## *Conclusion générale*

La partie théorique nous a permis de répondre aux différentes questions que nous abordions en introduction.

Rappelons tout d'abord que la pragmatique est « l'interprétation et l'utilisation appropriée du langage en relation avec le contexte dans lequel il apparaît. » (Bishop), tandis que la compétence pragmatique s'apparente à « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme, et de fonction ». (Hupet)

Les habiletés sociales dépendent donc de la compétence pragmatique puisqu'elles sont l'« aptitude complexe à avoir des comportements qui vont être renforcés, soit positivement, soit négativement, et en même temps à ne pas avoir de comportements que les autres sanctionnent ou font cesser. » (Libet et Lewinsohn).

En définissant les habiletés sociales et la pragmatique, dans le champ linguistique et en tant que compétences, nous avons pu recenser les difficultés rencontrées par les jeunes dysphasiques. Il s'avère que dans la plupart des situations, quand leur adaptation dans ces domaines est inadéquate au regard du contexte, l'interlocuteur cesse la conversation.

Nous avons également montré que les habiletés sociales sont interdépendantes de la compétence pragmatique (Monfort 2005). En effet, quand les adolescents n'ont pas les bons ajustements au niveau pragmatique, leurs habiletés sociales sont mal appréciées par la société, et leurs capacités communicationnelles et surtout cognitives sont alors remises en cause par l'interlocuteur et leurs pairs en premier lieu.

En tant que thérapeute, nous devons donc veiller, avec les parents et l'équipe pédagogique, à ce que les jeunes dysphasiques ne se sentent pas exclus de la société au moment de la transition adolescente. De nombreux changements surviennent : l'entrée au collège et l'intégration à un nouveau groupe ; l'affirmation de soi et la transformation physique ; les prémices de la vie d'adulte... En parallèle, le jeune s'inscrit dans de nouvelles interlocutions alors que son trouble langagier persiste et que le langage plus élaboré - clé de l'intégration sociale à cette période - émerge.

Après les différentes recherches théoriques que nous avons réalisées au sujet de la compétence pragmatique et des habiletés sociales des adolescents, nous avons ensuite réfléchi à la remédiation la plus adaptée.

En introduction, nous émettions une interrogation quant à l'intérêt d'un travail au sein d'un groupe thérapeutique car cette modalité nous apparaît comme étant le moyen le plus proche de la situation de communication naturelle. Effectivement, la modalité « groupe » apporte un cadre et un contenu différent de la rééducation duelle souvent mis en place en séance d'orthophonie. Elle assure également aux jeunes la possibilité de progresser et de prendre confiance en eux autrement. Les phénomènes observés en groupe sont autant d'opportunités à saisir par les intervenants pour travailler les différentes structures communicatives qui existent et qui sont rencontrées au quotidien par les jeunes dysphasiques.

Le groupe thérapeutique autour de la pragmatique et des habiletés sociales doit être construit à l'image de la société, c'est-à-dire basé sur des normes et des codes bien clairs, connus de tous.

Dans la partie pratique, nous détaillerons le projet auquel nous avons participé à l'Institut de la Persagotière à Nantes.

**Partie Pratique**

# **Partie I : Présentation du projet**

## **I. Naissance du projet de groupe : Présentation du projet de la Persagotière.**

« Depuis plus de 150 ans, l'Institut Public la Persagotière développe ses activités autour des publics concernés par la surdité, et depuis le début des années 2000 pour les jeunes présentant des troubles du langage. Fortement ancré dans l'environnement départemental et régional, l'Institut a su mettre en avant des atouts et des savoir-faire incontournables. »<sup>11</sup>

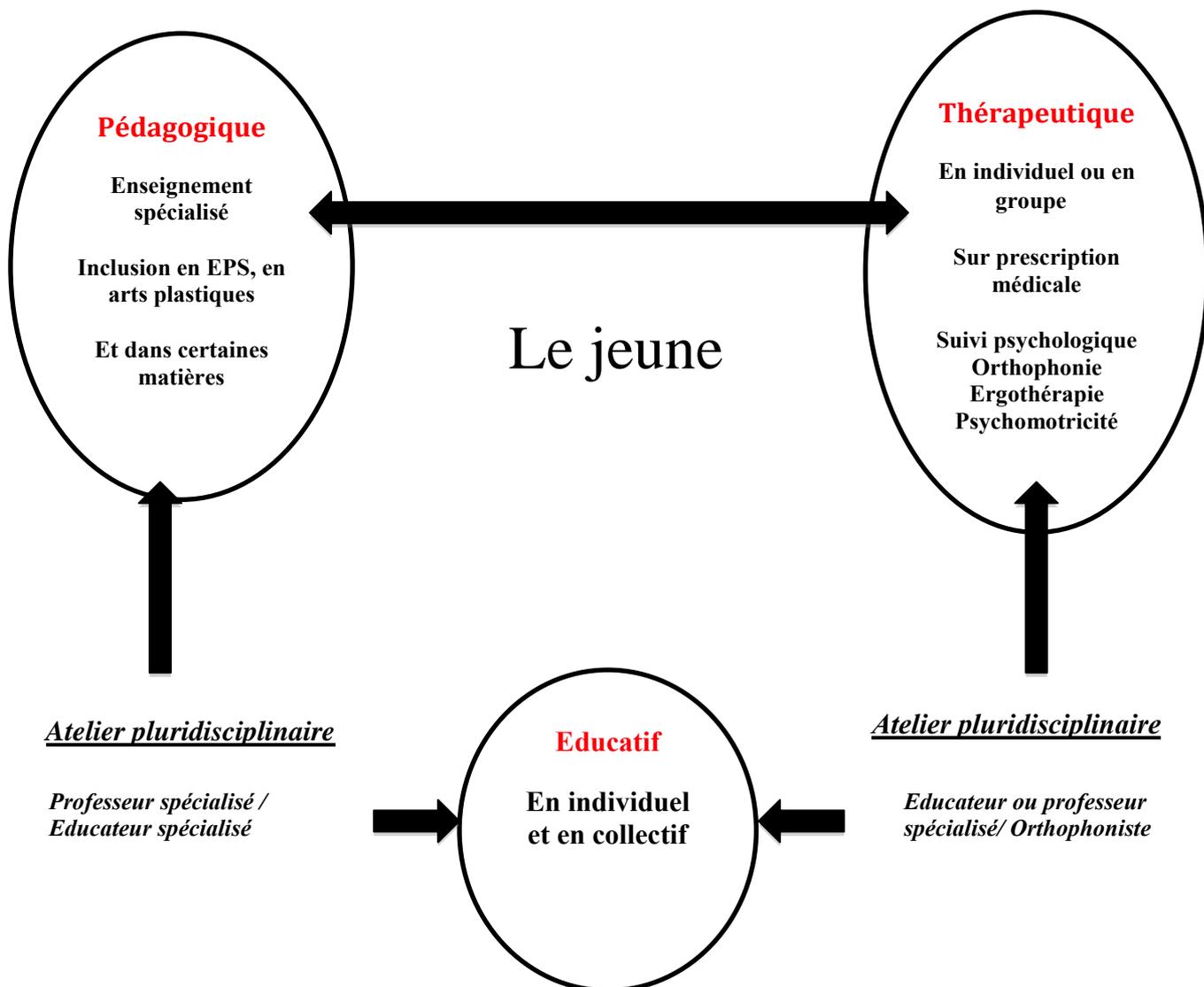
Dans son projet, L'IPP (l'Institut Public la Persagotière) à Nantes a, entre autres, mis en place un dispositif de prise en charge de jeunes collégiens présentant un trouble spécifique du langage. Ce dispositif accueille des jeunes à partir de 12 ans, uniquement après une notification de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Ces jeunes sont au cœur du travail d'une équipe pluridisciplinaire.

Cette équipe pluridisciplinaire travaille autour du Projet Individualisé d'Accompagnement (PIA). Elle vise à :

- favoriser l'estime de soi et l'épanouissement personnel ;
- poursuivre les acquisitions scolaires ;
- préparer l'orientation professionnelle en milieu ordinaire ou adapté ;
- favoriser l'autonomie .

---

<sup>11</sup> Projet d'établissement de l'Institut Public de la Persagotière



L'enseignement qui est proposé aux jeunes se réfère au socle commun de connaissances de palier 2 (CM1/CM2) et 3 (Collège), mais il est adapté aux jeunes et à leurs capacités. Les jeunes sont au sein d'un dispositif spécialisé, externalisé dans un collège, et encadré par deux professeurs spécialisés. La pédagogie utilisée au sein de ces classes s'inspire de la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant que nous avons décrite précédemment.

La prise en charge thérapeutique et individuelle de ces jeunes se fait sur leur temps de classe.

La préparation de leur orientation professionnelle est pensée tout au long du projet qui se déroule sur quatre années consécutives. Lors de la première année, les jeunes découvrent le monde professionnel lors de visites d'entreprises, ou de différentes activités. La deuxième année, ils réalisent trois stages de quelques jours, puis la durée de ces stages augmente pour que les jeunes arrivent à une alternance collège/entreprise en quatrième année. Tout au long de ces quatre années, la plupart des jeunes auront alors précisé leurs choix professionnels, renforcé leurs acquisitions scolaires, pragmatiques et sociales.

## II. Problématique et hypothèses

Nous avons observé dans la partie théorique que les adolescents dysphasiques sont, comme tous les adolescents, à une étape importante de leur construction personnelle. C'est la période où le jeune va passer de l'état d'enfant à celui d'adulte. Il tente alors d'affirmer son identité pour lui-même, mais aussi avec les autres. Dans ce contexte, sa façon de communiquer sera déterminante. Or désormais, nous savons aussi dans quelle mesure la dysphasie entrave le bon développement de la compétence pragmatique et des habiletés sociales de ces adolescents dysphasiques.

Quel est l'effet d'une remédiation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales au sein d'un groupe thérapeutique chez des adolescents dysphasiques ?

Nous avons donc réfléchi à la création d'un groupe thérapeutique avec des adolescents dysphasiques. Selon nous, le groupe est un mode de rééducation ludique, plus proche de la réalité sociale des adolescents. Il permet donc d'améliorer davantage leur compétence pragmatique et les habiletés sociales.

Nous faisons l'hypothèse que tous les enfants en général, donc a fortiori tous les adolescents de notre étude, progressent naturellement et de façon dynamique au niveau de leur compétence pragmatique et de leurs habiletés sociales. Ainsi nous pensons que la grande majorité des enfants auront de meilleurs résultats qualitatifs et quantitatifs lors de la seconde passation du protocole d'évaluation (PÉLÉA) et de la grille d'évaluation (C.C.C. de Bishop).

Néanmoins, nous faisons également l'hypothèse que les adolescents que nous observons dans le groupe thérapeutique, compte tenu de l'entraînement qu'ils auront reçu, verront leur compétence pragmatique et leurs habiletés sociales progresser de façon plus importante. En évaluant de façon quantitative et qualitative ces compétences en début d'année et en fin d'année, nous pourrions apprécier le delta de progression possible grâce au travail en groupe thérapeutique.

Nous attendons de notre étude qu'elle apporte un argument en faveur du travail de la compétence pragmatique et des habiletés sociales pour les adolescents dysphasiques, au sein d'un groupe thérapeutique.

# **Partie II : Méthodologie**

## **I. Population et cadre des groupes thérapeutiques**

### **1. Population**

La population de notre étude se compose de deux groupes. Chacun des groupes est composé de neuf adolescents. Le premier groupe est composé des jeunes que nous observons chaque semaine dans les groupes thérapeutiques, ce sont des jeunes de l'Institut de la Persagotière. Le second groupe est ce que nous appellerons le « groupe contrôle » ou « groupe témoin ». Ce sont des jeunes qui sont pris en charge en orthophonie pour certains, d'autres ne le sont plus. Le critère d'exclusion principal pour que ces jeunes fassent partie du groupe témoin est qu'ils ne participent pas à un groupe thérapeutique.

Tous ces jeunes ont des caractéristiques communes. Effectivement, ils ont entre 11 et 16 ans car nous souhaitons travailler avec des adolescents, période importante car les habiletés sociales deviennent essentielles ; de plus, ils présentent une même pathologie : la dysphasie. En effet, il semblait intéressant que ces jeunes présentent le même trouble du langage. Même si les dysphasies sont toutes différentes, et que chaque jeune présente des difficultés qui lui sont propres, ces dernières sont assez proches, comme nous avons pu le voir dans la partie traitant des dysphasies. Ainsi, certains jeunes de notre étude présentent une dysphasie lexico-syntaxique, d'autres phono-syntaxique, d'autres encore une dysphasie par trouble du contrôle phonologique, et d'autres enfin, une dysphasie réceptive. A ce propos, nous verrons ultérieurement que les jeunes du groupe test ont des difficultés plus importantes que le groupe contrôle.

### **2. Cadre des groupes thérapeutiques**

Nous pouvons observer que les « groupes thérapeutiques » tendent à se multiplier dans diverses structures et même en libéral. Tous ces groupes se mettent en place de façon hétérogène. Néanmoins, un cadre doit être pensé et posé préliminairement. Ce cadre regroupe toutes les informations matérielles et pratiques permettant l'organisation des séances du groupe thérapeutique. Une fois ce cadre posé, il doit nécessairement ne pas être modifié durant l'année pour qu'il reste sécurisant.

Nous allons définir le cadre des deux groupes que nous avons observés pour notre étude. Le concept des trois unités (de temps, de lieu et d'action), emprunté au théâtre classique, est présent dans l'élaboration du cadre. Chaque unité doit être respectée à chaque séance pour que celles-ci fonctionnent de façon optimale.

Ainsi, pour l'unité de temps et de lieu: les groupes ont lieu régulièrement chaque semaine, dans une salle qui nous est destinée, au sein du collège dans lequel sont scolarisés les jeunes. Chaque professionnel et chaque jeune est attendu à chaque séance. Le premier groupe se réunit au collège de Basse-Goulaine de 16h15 à 17h15 le mardi, et le second groupe se réunit au collège Petite Lande à Rezé, de 11h à 12h le vendredi. Cette constance « géographique » et « temporelle » apporte une sécurité aux acteurs de ce groupe. Il est contenant. Ils pourront, lors des séances, livrer leurs peurs, leurs projections, leurs angoisses. Ils pourront s'exprimer en étant écoutés, et entendus malgré leurs difficultés. Le cadre a une fonction « d'interdit ». Il symbolise la règle, la loi. Ainsi, dans chaque groupe, une charte a été écrite par les jeunes (annexe 5), Ils ont pu mettre toutes les règles qu'ils trouvaient judicieuses pour que le groupe fonctionne, des règles propres au groupe, différenciées du règlement du collège dans lequel ils sont. Les jeunes viennent se confronter à la règle, il est donc important que cette charte soit visible de tous, et que tous l'aient signée. Ces règles permettent la mise en place automatique d'un espace de liberté au sein de ce cadre. En respectant les règles, à l'intérieur de ce cadre, les jeunes doivent se sentir libres de leurs paroles, de leurs erreurs, de leur pensée ; chaque jeune doit se sentir libre et en sécurité.

Comme nous avons pu le voir plus haut, les jeunes de notre étude font partie de la même tranche d'âge et présentent tous une dysphasie. En effet, il nous semble important que ces jeunes aient relativement le même âge pour aborder des thématiques et des sujets qui les intéressent tous. Ils sont donc confrontés à des problèmes communs qui seront abordés dans ces groupes thérapeutiques. Leur âge et leur pathologie commune vont fédérer ces jeunes. Dans un groupe qui leur ressemble, même s'ils ne l'ont pas « choisi » comme la plupart des adolescents, ils se sentent plus compris, et plus écouté.

La taille des deux groupes est relativement petite, cinq jeunes pour le premier groupe et quatre pour le second. Comme nous l'avons vu auparavant, c'est une taille permettant un plus grand nombre d'échanges, chacun peut normalement y trouver sa place. Et ce nombre ne changera pas au cours de l'année, ce sont en effet volontairement des groupes fermés.

Au niveau statistique, nous pouvons décrire la population de notre étude ainsi :  
Nombres de participants selon les groupes de l'étude:

	Nombre d'adolescents
Groupe Test	9
Groupe contrôle	9

Nombres de participants selon le sexe et le groupe auquel ils appartiennent :

	Filles	Garçons
Groupe test	3	6
Groupe contrôle	6	3

Moyenne de l'âge des participants selon le groupe auquel ils appartiennent :

	Moyenne de l'âge d'adolescents
Groupe Test	13 ans 8 mois
Groupe contrôle	13 ans 2 mois

Nombre d'adolescents selon leur classe d'âge et le groupe auquel ils appartiennent :

	11-13	13-15	15-17
Groupe test	4	2	3
Groupe contrôle	3	6	0

### 3. La co-animation des groupes

Chaque groupe que nous avons observé est co-animé par deux adultes de profession différente. Dans notre étude, il s'agit d'une orthophoniste et de l'enseignant spécialisé de la classe dont font partie les jeunes.

Etant donné que chaque participant d'un groupe fait partie du cadre du groupe, il nous semble essentiel de définir la place des intervenants. C'est pourquoi, nous avons donc rédigé un questionnaire que nous avons distribué aux intervenants qui co-animent les groupes, afin de mieux comprendre la position qu'ils adoptent dans cette situation particulière. (Annexe 6)

Les réponses à ce questionnaire sont très satisfaisantes car elles sont homogènes. En effet, elles montrent bien que les intervenants ont réfléchi ensemble à leur place respective dans le groupe, par rapport aux jeunes et à leur collègue. Ainsi, ils rapportent à quel point il est enrichissant de travailler en groupe pour échanger avec les jeunes dans un cadre différent de la relation duelle pour les orthophonistes et du groupe classe pour les enseignants spécialisés.

La situation de co-animation favorise également « l'observation » des jeunes lors des séances. Les intervenants se partagent le temps de parole et ainsi ils prennent parfois le rôle de spectateur. Ces moments-là sont appréciés par les intervenants puisqu'ils leur permettent de prendre du recul vis-à-vis de chaque jeune et de son évolution.

L'apport théorique spécifique à chacune des deux cultures professionnelles est aussi mis en avant dans les réponses au questionnaire. L'enseignant instaure « l'autorité » et « la gestion du groupe pour que tout le monde puisse s'exprimer ». Il gère plus facilement le tour et le temps de parole de chacun grâce à son expérience de la classe. L'enseignant aide aussi à rendre les séances « plus ludiques et pédagogiques ».

L'orthophoniste quant à elle, apporte son regard d'expert du langage en s'appuyant sur les théories linguistiques et pragmatiques sur lesquelles est basé le groupe. Elle apporte également des compensations particulières pour chaque jeune afin qu'il parvienne à « communiquer de façon plus écologique ». Il s'agit aussi de faire le lien avec les séances de rééducations individuelles.

En travaillant ensemble, de façon complémentaire, l'enseignant et l'orthophoniste sont un modèle d'adaptation pragmatique pour les jeunes du groupe. En effet, ils ne partagent pas toujours les mêmes points de vue, réactions, arguments, mais ils soulignent que ces différences nourrissent justement les discussions avec les jeunes et permettent la confrontation des idées, l'enrichissement des actes de langage et par conséquent la construction de la pensée des jeunes.

Enfin, les intervenants soulignent bien sûr le gain du regard pluridisciplinaire porté sur chaque jeune grâce à la situation de groupe. Les échanges entre collègues à la fin de chaque séance permettent de mieux comprendre chaque jeune, et donc d'améliorer son accompagnement.

## **II. Fonctionnement du groupe**

### **1. Préparation des séances des groupes**

Chaque nouvelle séance bénéficie d'un temps de préparation d'une demi-heure, qui permet aux orthophonistes de rédiger la trame de la séance à venir. Ce temps de préparation permet de respecter le fil conducteur établi conjointement par les jeunes et les intervenants en début d'année. Les groupes que nous observons sont donc préparés à l'aide de la base théorique que nous avons développée précédemment, tout en prenant également en compte les demandes formulées par les jeunes au cours de l'année.

Toutes les séances sont préparées une semaine à l'avance afin d'anticiper toute nécessité de reprendre des éléments de la séance précédente avec les jeunes, mais aussi afin de pouvoir

mettre en place les « missions » qui sont données aux adolescents. Ces missions sont des réflexions ou des observations à mener au cours de la semaine qui suit la séance et elles ont pour but d'initier l'échange autour du thème de la séance suivante.

Par exemple :

- Lors d'une séance ayant pour objectif de travailler l'implicite, les jeunes devaient rapporter des publicités de presse qui induisaient un message implicite, qui n'était pas écrit sur le support papier.
- Pour une séance sur la présentation personnelle, les adolescents avaient à remplir un portrait chinois. Un jeu de rôle a ensuite été organisé autour de situations d'interviews de « type plateau de télévision », le but étant que chaque jeune prenne tour à tour le rôle du présentateur et de l'invité.

## **2. Objectifs des séances**

Les objectifs des séances sont nombreux et évoluent tout au long de l'année, en voici quelques-uns qui montrent la progression du travail avec les jeunes du groupe :

- Se servir de ses cinq sens, percevoir les sensations ;
- Prendre conscience que les sensations sont personnelles et différentes pour chacun ;
- Qualifier les sensations observées, les interpréter, les mettre en mots ;
- Echanger avec ses pairs et réussir à argumenter ;
- Lors d'un échange, respecter les tours de parole, organiser son discours, contre argumenter en respectant son interlocuteur, respecter le thème de l'échange ;
- Travailler sur le tutoiement/vouvoiement, sur la façon de se présenter ;
- Prendre conscience des situations stressantes ;
- Connaître une technique personnelle et adaptée de relaxation ;
- Prendre conscience de ses progrès et de ses difficultés.

### 3. Déroulement des séances des groupes

Le premier temps d'une séance est le rassemblement : les jeunes et les intervenants se retrouvent dans la salle du groupe. Le temps suivant est la rédaction de la mission pour la semaine d'après, afin que les jeunes prennent le temps de la noter et de poser des questions s'ils ne la comprennent pas.

La salle peut alors être aménagée en disposant les chaises en arc-de-cercle. Si un jeu de rôle est prévu lors de la séance, alors une table et des chaises sont mises en scène. Il est nécessaire de marquer la différence de cadre entre le groupe thérapeutique et le temps scolaire. L'aménagement de la salle est donc essentiel pour montrer que c'est un temps à part dans leur journée de collège.

Ensuite, le thème et la mission du jour sont abordés. Les idées, les observations et les réflexions sont mises en commun à la façon d'un brainstorming : chacun donne son point de vue et tout est noté sur un tableau. L'émulation est un bon moteur pour ce temps du groupe mais pour autant, aucun jeune n'est forcé de parler s'il ne veut pas s'exprimer.

Après cet échange, les intervenants peuvent, si besoin, insérer un temps de modération. En effet, si le thème dévie ou s'il n'est pas assez approfondi par les adolescents, il est important de leur donner des pistes ou des compléments pour qu'ils abordent le jeu de rôle avec les bons outils.

Les jeux de rôles sont organisés afin de reproduire des situations de la vie quotidienne. Cette modalité permet aux adolescents d'être acteurs du groupe et de saisir davantage la portée du travail effectué auparavant lors du brainstorming.

Ils sont souvent filmés afin que chaque jeune puisse s'observer et se critiquer. Le film est un bon outil dans le cadre du groupe puisque les adolescents perçoivent leurs attitudes, leurs expressions et prennent conscience de leurs difficultés au niveau de leur ajustement pragmatique.

Ce temps d'analyse vidéo se réalise en groupe, les jeunes visionnent ensemble les vidéos de chacun. La charte du groupe, ainsi que les objectifs instaurés lors du visionnage des vidéos, restreignent les dérives vers la moquerie. Les échanges sont constructifs et donnent la possibilité aux adolescents de se saisir plus facilement des astuces et des compensations trouvées et appliquées par les autres.

### **III) Présentation des outils d'évaluation utilisés.**

#### **1. Le PÉLÉA (Astrid Guillon et Corinne Boutard, orthophonistes, 2010)**

Le Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent est un bilan quantitatif normé, proposé aux adolescents de 11 à 18 ans et plus. Ce protocole cherche à évaluer la capacité de l'adolescent à « adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation ». Le langage élaboré est inhérent à la compétence pragmatique.

Les onze épreuves proposées dans ce bilan permettent de dresser un tableau des acquis de l'adolescent autant sur le plan de l'expression que de la compréhension :

- Evocation d'homonymes
- Explication de métaphores et autres figures de style
- Compréhension des mêmes métaphores sous forme de QCM
- Génération de phrases
- Repérage d'incongruités
- Compréhension de ces incongruités sous forme de QCM
- Recherche de similitudes
- Inférences
- Définitions de mots
- Compréhension de ces mêmes-mots sous forme de QCM
- Récit à partir d'un support imagé.

Le PÉLÉA est un test normé dans lequel certains items demandent également une évaluation qualitative afin d'observer les réactions des patients à l'humour, l'implicite, l'absurde ...

Le langage élaboré émerge à partir de 10-12ans. Cette période de l'entrée au collège représente, pour chaque adolescent, la nécessité sociale et académique d'accéder à ce degré supérieur de la langue afin de s'exprimer et de comprendre ce qui l'entoure.

#### **2. La C.C.C. (Children Checklist of Communication de Bishop & al, neuropsychologues, traduction de Christelle Maillart en 2003).**

La C.C.C. est une grille d'évaluation qualitative de la communication créée en 2003 par la neuropsychologue Bishop. Celle que nous utilisons est une traduction française de la grille originelle.

L'objectif premier de l'auteur est de pouvoir distinguer, grâce à cette grille, les troubles du langage isolés des troubles du langage avec troubles pragmatiques associés.

Cette grille a aussi pour but d'étoffer les outils déjà connus pour différencier les dysphasies du trouble pragmatique du langage (la dysphasie sémantico-pragmatique) et des troubles autistiques.

Bishop s'accorde aux autres auteurs pour dire que les difficultés langagières restreignent la communication, mais elle ajoute que « force est d'admettre que certains enfants présentent davantage de difficultés au niveau de l'utilisation même du langage qu'au niveau de sa structure. »

L'équipe anglaise dirigée par Bishop a donc élaboré une grille d'analyse de l'utilisation du langage et non de sa structure. Sa passation est rapide et sa cotation est simple.

Elle comporte soixante-dix items répartis en neuf échelles :

- A            Intelligibilité et fluence
- B            Syntaxe
- C            Initiation de la conversation
- D            Cohérence
- E            Langage stéréotypé
- F            Utilisation du contexte conversationnel
- G            Rapport conversationnel
- H            Relations sociales
- I            Centres d'intérêt

Bishop & al ont sélectionné les échelles C, D, E, F, et G pour former un composant pragmatique. Une fois calculé, ce composant permet d'apprécier le trouble pragmatique du jeune. Le score de 132 points est le seuil qui marque la présence ou non de troubles pragmatiques associés. Un autre repère utile est le score de 122 points. Il correspond à -2 E.T. par rapport à la moyenne du score « composant pragmatique » des enfants avec des difficultés langagières.

En ce qui concerne la complétion de la grille, elle est généralement distribuée aux membres de l'entourage familial, paramédical et pédagogique de l'enfant. Comme le souligne Marc Monfort, le résultat final de toutes les grilles est intéressant mais pour une même échelle, il existe souvent une subjectivité, des divergences de points de vue selon la personne qui remplit le questionnaire. Une analyse plus fine grille par grille pour un même enfant permet d'obtenir une vision plus précise de sa compétence pragmatique et de ses habiletés sociales selon le contexte et l'environnement dans lequel il se trouve.

### 3. La complémentarité de ces outils

Pour notre étude, nous avons choisi de faire passer deux tests aux adolescents dysphasiques afin d'évaluer leur compétence pragmatique et leurs habiletés sociales car la littérature scientifique – bien qu'elle souligne leur utilité – fait souvent échos d'outils d'évaluation qui ne sont pas assez complets pour évaluer correctement la compétence pragmatique.

Les tests que nous avons sélectionnés- le PÉLÉA et la C.C.C. - ont tous les deux des avantages et des inconvénients, mais néanmoins ils se complètent.

En effet, le PÉLÉA est un bilan normé quantitatif qui évalue le maniement des éléments linguistiques élaborés qui émergent vers l'adolescence tandis que la C.C.C. est une grille d'analyse qualitative qui s'attache à l'utilisation de ces éléments linguistiques en contexte dans un environnement donné.

Cette complémentarité quantitatif-qualitatif nous semble essentielle. Marc Monfort (2005) expose très bien l'importance d'allier ces tests pour obtenir un point de vue d'ensemble complet et précis sur la compétence et les habiletés du patient.

Comme nous l'admettions précédemment, les outils que nous avons sélectionnés ont donc des avantages et des inconvénients pour notre étude.

L'inconvénient du PÉLÉA, pour notre étude, est que c'est un test quantitatif qui évalue en milieu peu écologique et qu'il n'aborde pas l'évaluation des habiletés sociales. C'est la raison pour laquelle nous complétons cet outil d'évaluation avec la grille de Bishop pour mener à bien notre étude.

Pour la grille C.C.C., le défaut principal relevé est le biais de subjectivité puisque le questionnaire est rempli par des personnes proches de l'adolescent. Deux situations surviennent :

- Les affects de l'observateur peuvent l'emporter sur son objectivité

Ou dans le cas inverse,

- Les stéréotypies langagières du patient peuvent influencer l'observateur dans le sens d'une dépréciation.

La solution pour pallier ce biais est de donner la grille à plusieurs personnes de l'entourage du patient, ce qui n'est pas une obligation mais simplement une préconisation afin de lisser les résultats et de les enrichir, également. En procédant ainsi, nous nous assurons d'observer des comportements plus rares, souvent non-visibles en clinique, ce qui est un avantage indéniable.

#### **IV. Cadre des passations des tests.**

Toute la population de notre étude a été évaluée selon le protocole du PÉLÉA à deux reprises, en octobre 2013 et en avril 2014. Nous avons ainsi respecté le temps nécessaire entre deux passations pour éviter l'effet re-test.

Les jeunes ont passé le test avec nous et en présence de leur orthophoniste, le plus souvent dans l'enceinte de leur collège. Il y a exception pour deux jeunes qui n'ont pu passer le test qu'à leur domicile.

Les consignes ont été suivies de façon très précise que ce soit pour la passation (Par exemple, la lecture de tous les énoncés par l'orthophoniste.) ou pour la cotation (en particulier pour les épreuves d'interprétation de métaphores, de génération de phrases, de repérage d'incongruités et de définitions en spontané).

Quant aux grilles de la C.C.C. de Bishop, elles ont également été distribuées en octobre 2013 et en avril 2014. Nous avons choisi de les faire remplir par les parents des adolescents ainsi que par leur professeur référent ou leur AVS-i (auxiliaire de vie scolaire individuelle).

Il a été précisé que la complétion du questionnaire se faisait selon l'observation de l'adolescent au moment précis de la distribution afin que l'on puisse observer la potentielle évolution de chaque jeune.

Nous avons suivi les consignes de cotations données par l'équipe de Bishop, en mettant en exergue le score pragmatique.

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que nous avons essayé d'assurer des conditions de passation et de cotation similaires pour l'ensemble des jeunes de notre étude.

## V. Biais et limites de la recherche.

Voici les biais qui peuvent avoir une incidence sur les résultats de notre étude :

### Au niveau du groupe :

- La constitution du groupe test ne s'est pas faite aléatoirement, les groupes de travail étant déjà constitué.
- En conséquence de la répartition non-aléatoire des groupes, le niveau socio-culturel des jeunes ne peut donc pas être pris en compte, car l'hétérogénéité présente dans la société ne se retrouve pas dans notre étude.
- Le nombre de jeunes présents dans notre étude est relativement restreint. Cette étude nous a donc permis d'enrichir nos connaissances et d'établir une tendance au sujet des adolescents dysphasiques. Toutefois, ne nous pouvons pas étendre ces connaissances sur la totalité de la population dysphasique.
- Ce nombre restreint de jeunes au sein de notre étude ne nous a pas permis d'observer de caractéristiques significatives pour chaque type de dysphasie (réceptives et/ou expressives)
- Il existe une différence de six mois entre l'âge moyen du groupe test (13ans 8mois) et l'âge moyen du groupe contrôle (13ans 2mois). Cette différence nous paraît importante, car notre étude se déroule sur six mois. En effet, le groupe contrôle aura atteint, lors de la seconde passation, l'âge qu'avait le groupe test lors de la première passation. C'est la raison pour laquelle nous nous basons dans notre étude sur le delta de progression et non le niveau atteint. Toutefois, l'âge moyen de chacun des groupes reste dans la même tranche de cotation pour le PÉLÉA. Cette différence ne nous paraît donc pas excessive.
- Il y a autant de filles que de garçons dans notre étude. Le nombre de filles et de garçons dans chaque groupe n'est pas pour autant équivalent. Néanmoins nous ne pensons pas que le sexe ait une influence sur les résultats comme le précise le manuel du protocole que nous avons utilisé (cf. manuel PELEA, page 44)

Au niveau de la passation des tests :

- Nous avons été deux examinateurs pour la passation des PÉLÉA. Il eut été préférable que les passations soient réalisées par une seule et même personne.

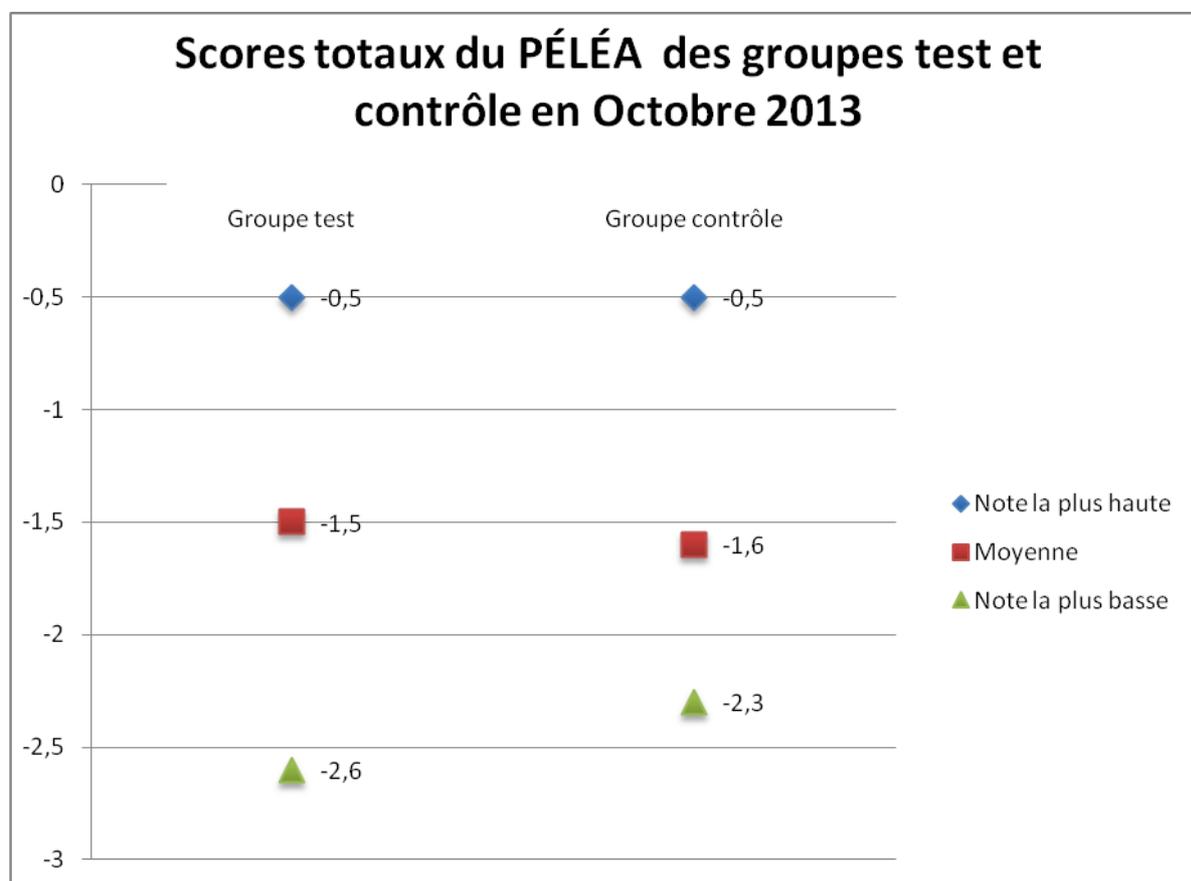
Au niveau des tests :

- Durant les passations du PÉLÉA, plusieurs adolescents nous ont demandé des exemples pour certains subtests afin de consolider leur compréhension de la consigne, or aucun exemple n'est proposé dans le PÉLÉA.
- Concernant les grilles de la C.C.C. de Bishop, il faut souligner que certains parents ont eu plus de difficultés que les autres pour les remplir. En effet, à notre connaissance, certains parents ont aussi un trouble structurel du langage, c'est la raison pour laquelle nous les avons aidés à remplir les grilles pour enrayer ce biais.

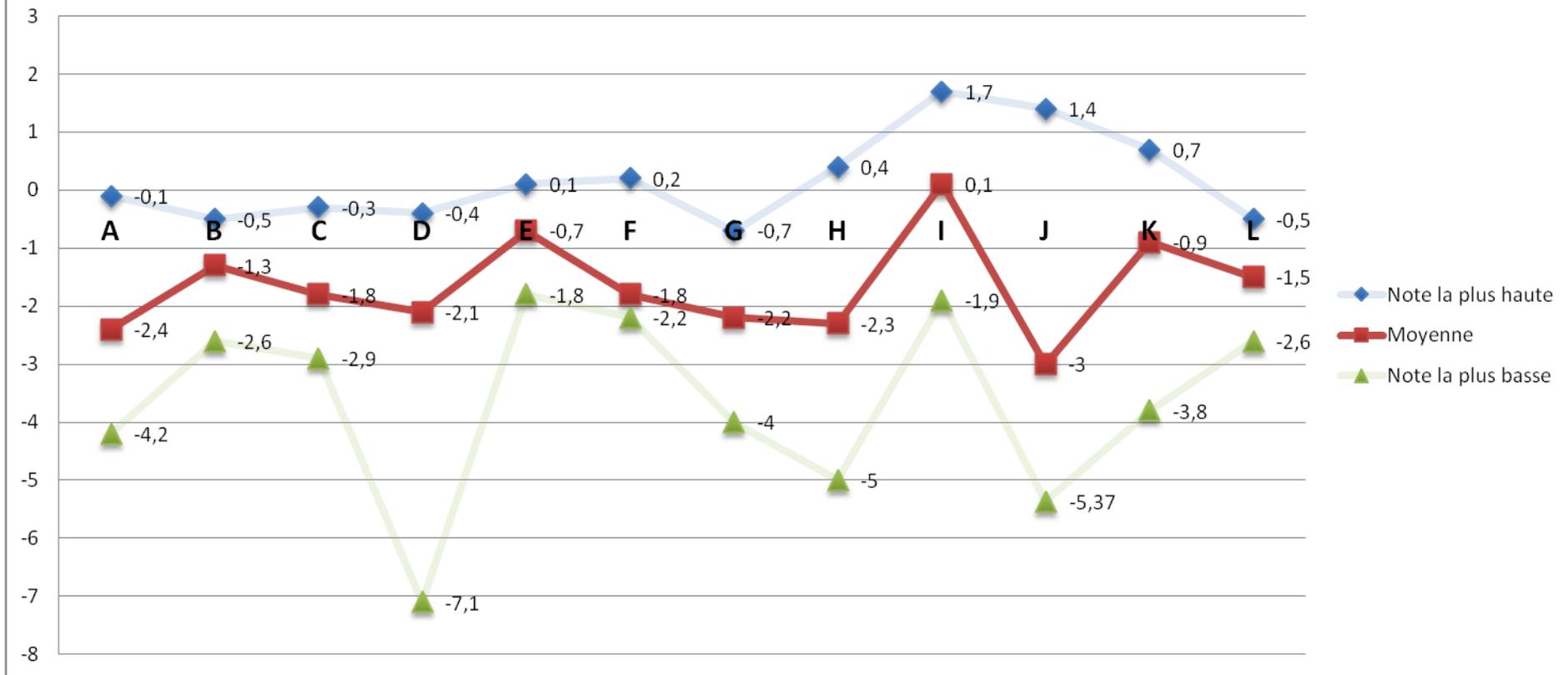
## VI. Résultats et analyse de l'évaluation

### 1. Passation du PÉLÉA en Octobre 2013

a) *Résultats du PÉLÉA pour les groupes test et contrôle en Octobre 2013 :*



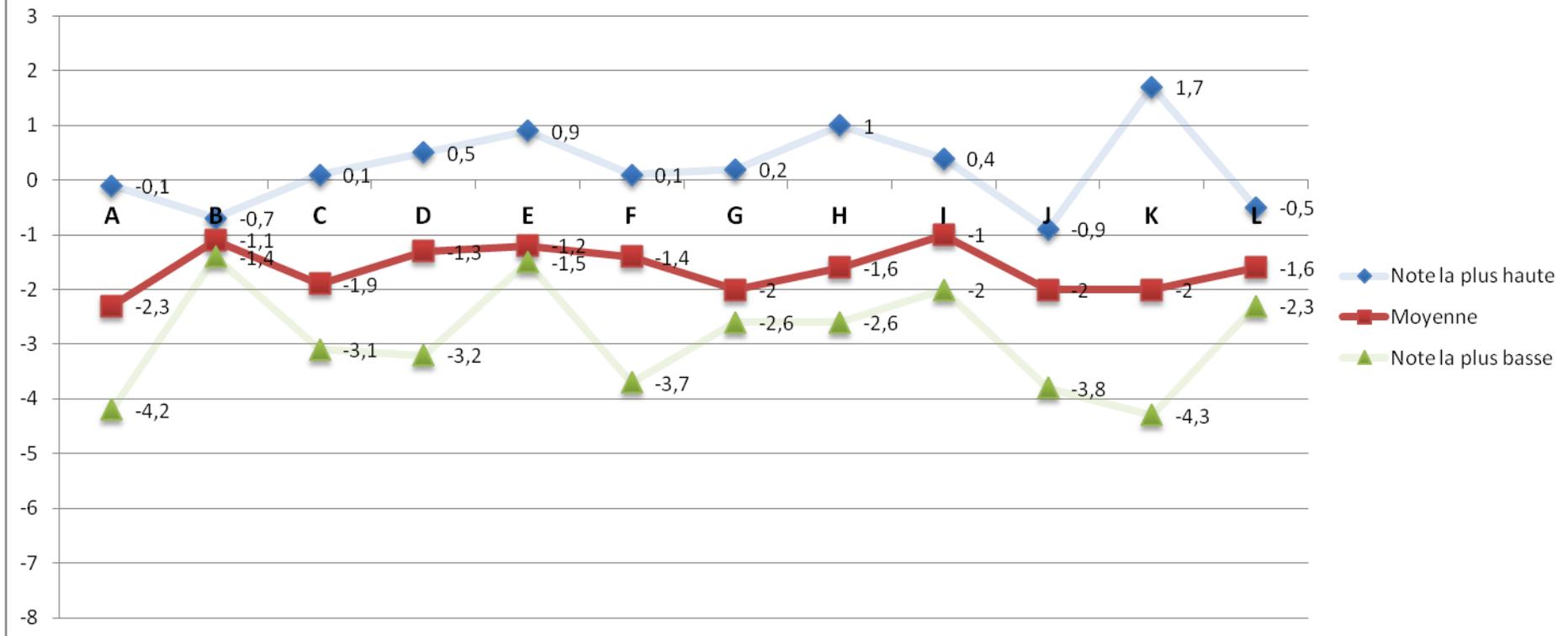
## Résultats du PÉLÉA par épreuves - Groupe test- Octobre 2013



A : Homonymes  
 B : Métaphores spontanées  
 C : Métaphores QCM  
 D : Générations de phrases  
 E : Incongruités  
 F : Incongruités QCM  
 G : Similitudes  
 H : Inférences

I : Définitions spontanées  
 J : Définitions QCM  
 K : Récit  
 L : Score TOTAL

## Résultats du PÉLÉA par épreuves - Groupe Contrôle - Octobre 2013



A : Homonymes  
 B : Métaphores spontanées  
 C : Métaphores QCM  
 D : Générations de phrases  
 E : Incongruités  
 F : Incongruités QCM  
 G : Similitudes  
 H : Inférences

I : Définitions spontanées  
 J : Définitions QCM  
 K : Récit

## ***b) Analyse des résultats des groupes test et contrôle épreuve par épreuve***

### *1- Homonymes*

*Deux phrases sont lues, dans lesquelles un mot manque. Ce mot manquant est un homonyme. Il est nécessaire de faire preuve de flexibilité pour s'adapter aux deux contextes.*

Cette épreuve a pu poser problème aux jeunes du groupe test comme à ceux du groupe contrôle. En effet, leur moyenne respective est quasiment identique tout comme leurs extrêmes. Cette moyenne se situe en dessous du seuil pathologique (-2,4ET et -2,3 ET). Jouer avec les différents sens d'un homonyme n'est pas aisé pour les jeunes dysphasiques que nous avons évalués. Par exemple, aux phrases suivantes : « *Je vais faire mes courses chez le \_\_\_\_\_* » et « *Si tu ne retires pas les saletés de la baignoire, tu vas \_\_\_\_\_ le siphon* », un jeune a répondu « *marché* ».

Notons que les jeunes ayant une dysphasie lexico-syntaxique, présentant donc un manque du mot, n'obtiennent pas spécialement les scores les plus bas à ce subtest.

### *2- Métaphores en spontané*

*Quatorze métaphores, métonymies ou périphrases sont lues au jeune. Il faut donner une explication à ces expressions.*

L'explication spontanée de métaphores est une épreuve qui a semblé poser des difficultés lors de la passation aux jeunes des deux groupes. Globalement, les jeunes connaissent peu la signification des figures de style. Le terme même de métaphores n'est pas toujours connu. D'ailleurs, quand ils essaient de les expliquer, on observe à quel point il peut leur être difficile d'accéder au sens figuré et au second degré. Les notes des groupes test et contrôle sont relativement proches (Moyennes respectivement à -1,1ET et -1,3ET) sauf pour la note la plus basse qui est bien plus importante pour le groupe test (-1,4ET /-2,6 ET). Cette épreuve nécessite de jouer avec le sens des mots, tout comme le subtest précédent, une flexibilité mentale difficile à mettre en place pour les jeunes dysphasiques. Par exemple, pour expliquer la métaphore suivante « *avoir des oursins dans les poches* », un jeune a expliqué que cela signifiait « *qu'on se piquait lorsqu'on mettait ses mains dans ses poches* ».

### *3- Métaphores en passif*

*Les mêmes métaphores sont présentées avec des propositions sous forme de QCM.*

Contrairement à ce qui est estimé, cette présentation ne permet pas aux adolescents de trouver davantage d'explications. En effet, la moyenne quasi identique pour les deux groupes est inférieure à l'épreuve précédente (-1,8 ET). Les notes « extrêmes » cependant sont accentuées. Ainsi, les notes les plus hautes sont supérieures et les notes les plus basses, inférieures. Globalement, il est difficile pour les adolescents dysphasiques de manipuler le second degré et l'implicite, mais également d'accéder à l'élaboration de certains concepts.

### *4 - Génération de phrases*

*Une situation initiale est donnée, puis deux mots de façon isolée. L'adolescent doit inventer une phrase ayant un rapport avec le SENS de l'histoire et en utilisant absolument les DEUX mots.*

Sur cette épreuve de génération de phrases, la différence entre le groupe test et le groupe contrôle est beaucoup plus importante. Les jeunes du groupe test ont plus de difficultés pour élaborer des phrases, que ce soit au niveau de la syntaxe ou de la pragmatique. Par exemple, il fallait utiliser les termes « éclater » et « parce que » pour faire une phrase cohérente avec l'histoire suivante : « *Jean roulait tranquillement sur son scooter, quand subitement, il s'arrêta.* » Un des jeunes nous a proposé : « *parce que son moteur était coupé, il a plus d'essence. Son moteur est éclaté.* »

La moyenne du groupe test est légèrement en dessous du seuil pathologique (-2,1ET) quand celle du groupe contrôle est au-dessus de ce seuil (-1,3 ET). Les notes extrêmes sont, elles-aussi, plus marquées.

### *5 - Repérage d'incongruités*

*Ce subtest fait appel aux compétences méta pragmatiques qui apparaissent tardivement chez les adolescents. En première partie, une suite de phrases est lue à l'adolescent, il doit dire si elles sont 'idiotes' ou non. Si oui, pourquoi ? En seconde partie, seules les phrases incongrues sont reprises. Des propositions sont faites sur la raison de l'incongruité.*

Dans ces épreuves de repérage d'incongruités puis de validation des explications à l'aide de QCM, les résultats sont différents par rapport aux subtests précédents. En effet, le groupe test a globalement de meilleurs résultats. La moyenne du groupe contrôle est inférieure à celle du

groupe test, se situant pour l'une comme pour l'autre, au-dessus du seuil pathologique (GT : -1,2ET et GC : -0,7ET). Parallèlement à cette moyenne du groupe test supérieure, le groupe contrôle présente des notes inférieures extrêmes plus basses que le groupe test.

Toutefois, comprendre le langage élaboré et donc repérer des incongruités dans un texte court pose problème pour la majorité des jeunes dysphasiques que nous avons rencontrés lors de notre recherche. Par exemple, pour l'item « *Le conseil de classe aura lieu le 30 Février à 18 heures dans la salle des professeurs.* » Un des jeunes nous a répondu « *Ca fait un peu tard pour se réunir* ». L'incongruité n'est alors pas du tout détectée.

Les scores sont cependant à nuancer, car dans la première partie de ce subtest certains adolescents n'ont trouvé aucune (ou un nombre très réduit) des phrases incongrues, mais ont parallèlement trouvé toutes les phrases « normales », ils peuvent alors obtenir un score qui n'est pas pathologique.

En outre, même lorsque trouver la phrase incongrue est possible, la justification de l'incongruité est le plus souvent laborieuse.

Tout comme pour les épreuves précédentes, les propositions en QCM dans la seconde partie du subtest ne contribuent pas spécialement à l'obtention de meilleurs résultats, ces derniers étant généralement inférieurs à ceux de la première partie. Cependant, nous pouvons mettre en lien les faibles scores généralement obtenus aux QCM de ce subtest (où seules les phrases incongrues sont reprises) et les jeunes qui n'ont trouvé que les phrases « normales » dans le premier subtest. Nous pouvons alors imaginer que s'ils n'ont trouvé aucune phrase incongrue dans le premier subtest en spontané, ils auront des difficultés pour trouver les explications adéquates dans le second subtest.

La sensibilité à l'humour lors de la lecture de certaines incongruités est à noter pour un certain nombre de jeunes, mais on ne peut pas dire que cela soit la majorité.

## *6 - Similitudes*

*Deux mots sont présentés, il faut trouver le point commun.*

Les adolescents ont rencontré des difficultés pour réaliser ce subtest. Leurs résultats sont dans l'ensemble fragiles. Le niveau de difficulté s'accroissant au fur et à mesure de l'épreuve, elle a visiblement engendré de l'anxiété et du stress chez certains jeunes. Les items, relevant plutôt de « jeu de mots » sur la fin de l'épreuve, demandent un plus grand accès à la conceptualisation pour isoler le point commun, ce qui demande aussi de l'abstraction. Par exemple pour trouver

le point commun entre « *une lampe et une chaussure neuve* », un jeune nous a répondu « *ça brille.* »

Dans ce subtest, comme dans les deux premiers, il est nécessaire de disposer d'une flexibilité mentale importante, il faut prendre du recul par rapport au sens premier du terme proposé pour pouvoir trouver le lien avec le second terme.

Les scores sont inférieurs au seuil pathologique, les moyennes des groupes test et contrôle sont respectivement à -2ET et -2,2ET. Les notes les plus basses vont jusqu'à -4ET pour le groupe test.

### *7 - Inférences*

*Les inférences permettent d'objectiver si l'adolescent établit correctement les informations implicites du discours et s'il se représente de façon cohérente le message. Pour cette épreuve, des courtes histoires sont lues, puis quatre propositions, il faut trouver les deux propositions possibles, en réalisant des inférences entre l'histoire et les propositions.*

Cette épreuve a posé problème pour plusieurs raisons. Tout d'abord, par son contenu, accéder aux inférences des propositions est un exercice difficile pour les jeunes dysphasiques. Mais aussi, car généralement, nous pouvions ressentir une certaine fatigabilité à partir de cette épreuve, les textes proposés sont longs, et nous pouvons penser que la mémoire de travail arrivait, pour certains jeunes, à saturation.

Là encore, le groupe contrôle obtient des résultats supérieurs à ceux du groupe test. La moyenne de ce dernier étant à -2,3 ET quand celle du groupe contrôle à -1,6 ET. Des écarts similaires voire plus importants sont également observables au niveau des notes extrêmes.

Les difficultés pour réaliser ces inférences varient selon les jeunes, certains ont plus de difficultés au niveau des inférences temporo-spatiales, d'autres au niveau des inférences inductives, d'autres encore au niveau des inférences déductives.

Dans ce subtest également, la sensibilité à l'humour n'a été observée que chez certains jeunes, d'autres, qui auraient pu être sensible à l'humour, sont « trop » concentrés pour faire attention aux traits d'humour.

### *8 - Définitions en spontané et en passif*

*Sont donnés à définir 7 noms, 3 verbes, 5 adjectifs.*

Pour cette épreuve, le groupe test a obtenu de bien meilleurs résultats que le groupe contrôle. Sa moyenne est à 0,1ET quand celle du groupe contrôle est à -1ET. C'est sa seule moyenne positive. Et la note la plus haute s'élève à 1,7ET lorsque celle du groupe contrôle n'est qu'à

0,4ET. Les notes les plus basses sont aux alentours de -2ET. La plus grande majorité des scores est donc supérieure au seuil pathologique.

Les jeunes dysphasiques que nous avons rencontrés ont donc globalement un bon stock lexical, auquel ils accèdent relativement facilement. Malgré leurs connaissances lexicales, il est généralement difficile pour eux de définir le terme demandé sans l'utiliser (*par ex : Partager, c'est partager un gâteau* ».) ou de le définir précisément (*par ex : « flocon : c'est de la neige »*). Il est donc quelques fois nécessaire de leur repréciser la consigne.

Là encore, lors de la seconde partie de cette épreuve, testant le stock lexical passif, les résultats sont légèrement inférieurs à ceux de la première partie. Les « réponses multiples » ne leur apportent donc visiblement pas une aide importante. Dans cette seconde partie, le groupe test obtient de meilleurs résultats que le groupe contrôle. Ainsi la moyenne du premier groupe est à -2ET et la moyenne du second à -3ET. Ils ont donc plus de difficulté à accéder à leur stock lexical passif.

### 9 - Récit

*Le récit se fait sur la base de trois planches de dessins. Elles sont présentées dans l'ordre chronologique de l'histoire et les détails graphiques de chacune d'elle sont mis en avant. (Un château blanc, un château noir, un chevalier, une mission, une vengeance après la mort d'un proche, etc.)*

Pour terminer ce protocole, les jeunes doivent élaborer un récit. Il a été réussi de façon très diverse par les adolescents. Les résultats sont donc assez variables. Les notes les plus hautes sont élevées (GT= 1,7 ET / GC= 0,9 ET), les notes les plus basses sont très faibles (GT= -3,8 ET / GC= -4,3 ET), et les moyennes sont assez faibles aussi, celle du groupe test étant supérieure à celle du groupe contrôle (GT= -0,9 ET / GC= -2 ET). Comme le montrent les résultats, l'élaboration des récits a été vraiment compliquée pour certains jeunes et réussie pour d'autres. Pour les premiers, cette épreuve a généré de l'angoisse et du stress. Ce sont ces mêmes jeunes qui ont été en difficultés dans le subtest « *Génération de phrases* » ; produire des phrases, du récit est angoissant pour les jeunes dysphasiques, ils semblent se sentir jugés négativement. Parler sans support et sans avoir de question réelle à laquelle répondre, leur pose problème. Ils n'ont pas d'appui pour structurer leur pensée. Leur pathologie du langage oral est alors mise à nue, et des difficultés sont relevées à tous les niveaux linguistiques, principalement au niveau lexical et syntaxique malgré tout. Au contraire, d'autres jeunes ont vraiment bien réussi à construire leur récit, ils pouvaient être précis, bien structurés chronologiquement. Cependant, même si c'est variable dans la réalisation, globalement, le récit est court avec une

structure insuffisante pour ce qui est requis à leur âge. Les phrases sont simples, avec peu d'élongations et la concordance des temps est souvent fragile. Comme nous pouvons le voir dans une des productions qu'un jeune a pu nous proposer pour son récit : « *Il s'est passé un château. Et d'un coup, il voit un château, il voulait le casser le château et après il a fait un sprint, il a tué son père. Voilà.* »

Globalement, pour la passation du protocole d'évaluation en Octobre 2013, les résultats du groupe contrôle sont légèrement supérieurs à ceux du groupe test. Nous avons pu voir lors de la passation de ces tests que certaines épreuves pouvaient les mettre plus en difficulté que d'autres.

La passation du protocole a été compliquée pour certains jeunes en raison de leurs difficultés liées à leur pathologie : accéder et maîtriser le second degré et l'implicite, manipuler les homophones dans différents contextes, faire des inférences, et enfin élaborer un récit sont des difficultés qui sont mises en évidence avec la passation de ce bilan

Mais les difficultés rencontrées sont aussi d'ordre psychosocial, nous avons pu observer du stress et de l'anxiété, engendrées généralement par les évaluations, et plus encore pour ces jeunes en particulier. La longueur du protocole a également amené une difficulté supplémentaire, générant de la fatigabilité et de la nervosité. Il faut également noter que ce ne sont pas exclusivement les mêmes jeunes qui font « chuter » les scores d'un groupe.

## **2. Passation des C.C.C. de Bishop en Octobre 2013**

Rappelons que le score de 132 points (ligne verte) correspond au seuil « d'alerte » de la composante pragmatique qui différencie les enfants avec ou sans troubles pragmatiques associés, et que le score de 122 points (ligne orange) correspond à -2 écarts-types par rapport à la moyenne de la composante pragmatique chez les enfants avec des difficultés langagières.

### ***a) Analyse des similitudes entre le groupe test et le groupe contrôle***

Tout d'abord, notons qu'aucun adolescent n'a de trouble pragmatique pouvant être qualifié de primaire puisque qu'aucun n'atteint un seuil pathologique.

Ensuite, que ce soit pour le groupe test ou le groupe contrôle, nous observons, en octobre 2013, que le point de vue parental correspond à un score moins élevé que celui des professeurs. En effet, la grille est interprétée différemment selon que ce soit le parent ou le professeur qui la

remplit. Les parents voient leur enfant en le comparant à la normalité qu'ils s'imaginent, tandis que le professeur, même averti du handicap de l'adolescent, le compare à une normalité plus pondérée, qui résulte de l'ensemble des jeunes qu'il voit au collège.

Au fil des différentes échelles, nous remarquons également que les parents et les professeurs répondent parfois de façon similaire comme de façon totalement contradictoire d'autres fois. Les réponses des parents et des professeurs font donc ressortir le biais de subjectivité, et peuvent exprimer deux choses selon nous :

- le comportement des jeunes varie selon la situation conversationnelle, le contexte et l'interlocuteur.
- les parents et les professeurs ne portent pas leur attention sur les mêmes composantes de la compétence pragmatique.

En tant qu'orthophoniste, la première observation nous prouve à quel point il est important de demander à l'adolescent ce qu'il souhaite travailler au niveau pragmatique et surtout dans quelles situations conversationnelles. La seconde observation nous amène à réfléchir aux exigences extérieures, celles qui se situent au-delà de celles du jeune. Nous devons donc également prendre en compte les demandes familiales:

- plus d'expressivité et d'investissement dans la conversation,
- moins de répétitions dans le discours
- plus d'attention quant à la politesse, au statut social de l'interlocuteur, ...

et les demandes pédagogiques :

- participer davantage en classe,
- donner plus de cohérence au discours spontané,
- respecter les tours de parole et les règles conversationnelles.

Au niveau des centres d'intérêts des adolescents de notre étude, leur profil respectif est assez similaire d'après les parents et les professeurs. Leur personnalité est introvertie, cependant ils ont tous une passion qui leur permet de s'ouvrir. Certains ont même acquis un vocabulaire spécifique en lien avec ce domaine d'intérêts.

Sur le plan des relations sociales, nous relevons, malgré les difficultés de socialisation qui peuvent être rencontrées, que les adolescents préfèrent jouer avec leurs pairs plutôt que tout seul. En revanche, force est de constater qu'ils préfèrent discuter avec des adultes qu'avec des enfants car le lien semble se créer plus facilement. Et effectivement, nous remarquons que leurs amitiés avec les jeunes de leur âge sont peu nombreuses (1 ou 2 amis). La formation et le maintien d'une bande d'amis sont difficiles pour les deux-tiers des adolescents participant à notre étude. Leurs relations sociales sont mêmes parfois tendues. Nous notons que plusieurs

jeunes sont agressifs ou blessants envers leurs camarades. Certains d'entre eux le font en réaction aux moqueries qu'ils reçoivent, les autres tentent maladroitement de s'affirmer. Ces réactions sont la preuve que chaque adolescent gère ses difficultés langagières différemment, et elles illustrent une des raisons pour lesquelles le suivi psychologique demeure important à cette période de leur vie.

Au niveau de la compétence pragmatique, l'intelligibilité des adolescents est généralement correcte, toutefois elle peut être perturbée par des déformations phonologiques et/ou par des erreurs de flexions morphologiques dans les phrases les plus longues.

Concernant la cohérence du discours, les jeunes produisent des récits d'événements passés et futurs mais la chronologie est plus difficilement respectée.

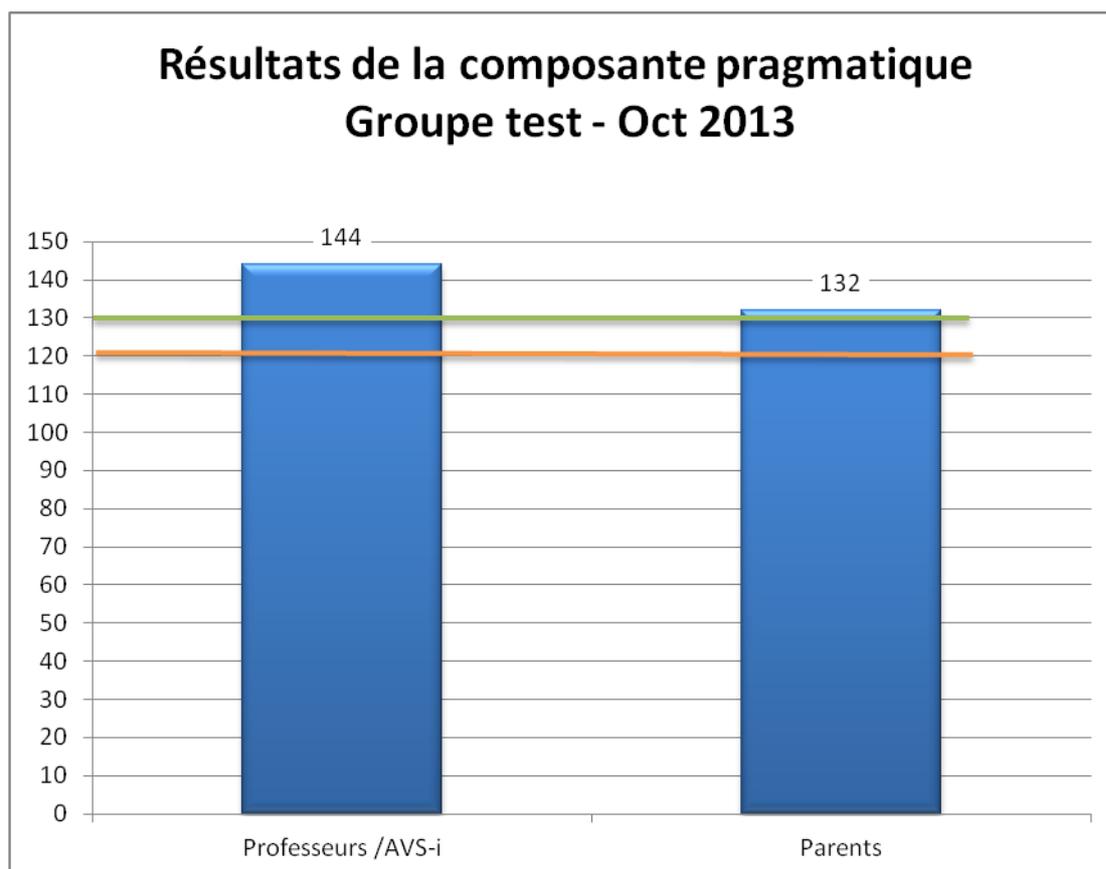
Dans le rapport à la conversation, le regard des adolescents est défini par leurs parents et leurs professeurs comme souvent absent, et s'il est présent, le jeune paraît comme regarder au-delà. Les expressions faciales et les intonations sont peu décodées chez l'interlocuteur mais elles sont utilisées même si ce n'est pas toujours de façon optimale.

Ce qui a retenu notre attention, ce sont les problèmes rencontrés par ces adolescents dysphasiques au niveau de l'utilisation du contexte conversationnel, en raison de leur non-conscience de certaines règles de politesse, de leur manque de tact et surtout de la variabilité de leurs compétences communicatives selon les situations. Le versant de la compréhension est aussi touché puisque les adolescents ne se fixent parfois que sur un ou deux mots de la phrase, ce qui entraîne une compréhension partielle.

Enfin, quel que soit le groupe, les parents et les professeurs s'accordent d'une voix unanime pour dire que les conversations sont très souvent agréables, qu'ils sourient la plupart du temps de façon appropriée et que dans l'ensemble, les traits d'humour sont, tous compris en fonction de leur âge.

Nous avons dressé ici le tableau des points d'accords entre parents et professeurs quel que soit le groupe d'appartenance du jeune dans l'étude. Les points de désaccords étant plus spécifiques pour les deux groupes nous allons les détailler groupe par groupe, en confrontant les avis des professeurs et des parents pour octobre 2013.

## b) Analyse du Groupe Test



L'analyse qualitative des questionnaires du groupe test met en exergue les échelles et plus précisément les items pour lesquels les parents ou les professeurs relèvent le plus de désajustements pragmatiques ou sociaux.

Pour les parents, la rapidité et la fluence de la parole sont les principales entraves à l'intelligibilité de leurs enfants. A l'échelle de l'initiation de la conversation, nous notons qu'ils sont très attentifs aux lieux dans lesquels leurs adolescents échangent et avec quelles personnes ils échangent. Les  $\frac{2}{3}$  des parents trouvent que leur enfant parle trop, et qu'il répète des choses inintéressantes, en posant des questions dont il connaît les réponses.

Les changements soudains de thème de conversation, pour le ramener à son thème favori et l'apport d'hyper précisions dans le discours, sont les éléments de langage stéréotypé qui sont le plus relevés par les parents. Ils soulignent également, mais dans une moindre mesure, la répétition d'informations souvent mal comprises et l'utilisation d'un accent dans leur expression orale.

A l'échelle de l'utilisation du contexte conversationnel, les  $\frac{2}{3}$  des parents soulignent deux phénomènes : le premier est la non prise-en-compte du statut social de l'interlocuteur, le second est leur manque de second degré.

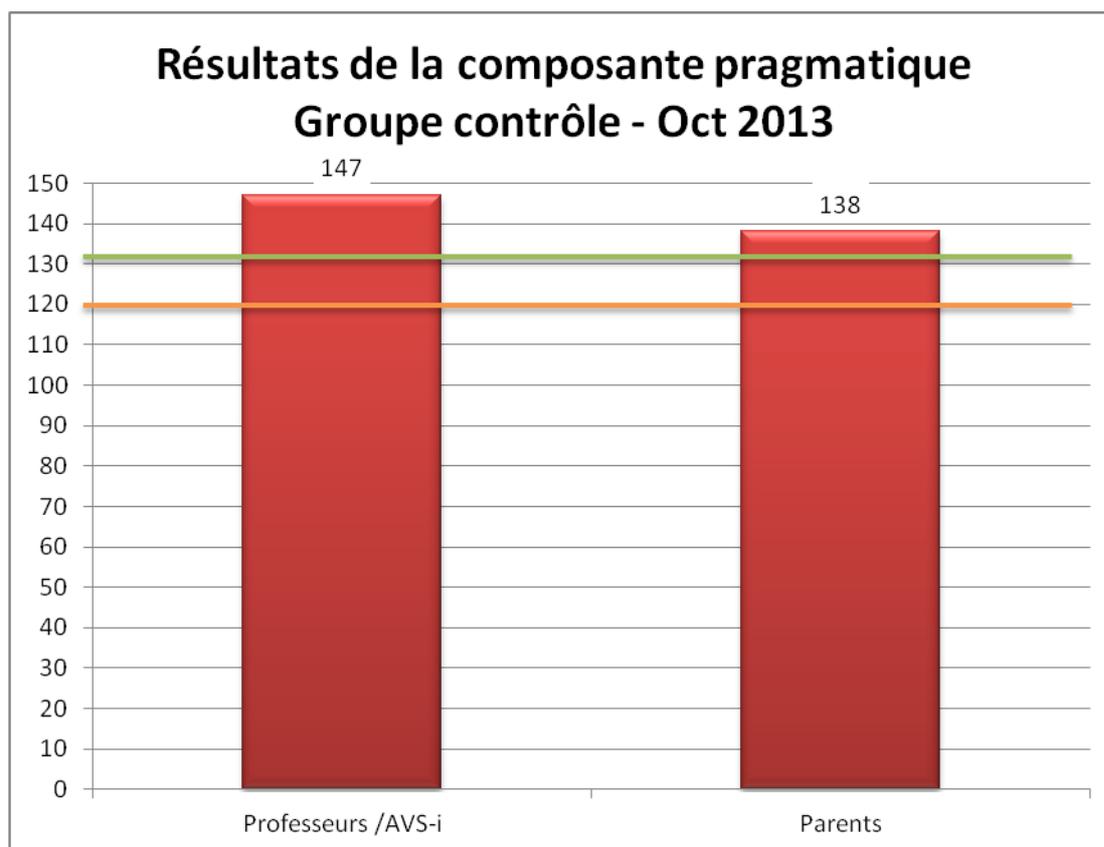
Les parents ont / semblent avoir une exigence pragmatique élevée envers leur enfant une fois arrivé à l'adolescence. Le score moyen du groupe test en octobre 2013 est donc au seuil limite de différenciation.

Les professeurs, pour leur part, portent leur attention sur les items qui ont un lien plus étroit avec des notions pédagogiques. Par exemple, ils relèvent les maladresses des jeunes quand ils se réfèrent mal aux pronoms, ou quand ils utilisent des expressions toutes-faites. A l'item, « il raconte de façon répétitive des choses qui n'intéressent personne », les professeurs s'opposent nettement au point de vue des parents. Il en est de même pour la prise en compte du statut social de l'interlocuteur, les professeurs nuancent le désajustement observé par les parents.

Enfin, sur le plan des relations sociales, la confrontation des points de vue est assez intéressante. D'une part, les parents décrivent leur jeune comme pouvant être perçu bizarrement et pouvant même être brutalisé, mais ayant néanmoins un ou deux bons amis. D'autre part, les professeurs rapportent un tout autre point de vue, à savoir que les adolescents ne sont pas systématiquement perçus bizarrement et qu'ils ne subissent pas régulièrement de gestes brutaux. L'item « avoir un ou deux bons amis » est nettement nuancé par les professeurs.

Ce contraste rappelle l'existence du biais de subjectivité, ainsi que la différence qu'il existe entre les situations et les contextes dans lesquels les parents et les professeurs côtoient les adolescents.

### c) Analyse du Groupe Contrôle



Comme l'illustre ce graphique, les scores de composante pragmatique obtenus par les adolescents du groupe contrôle sont supérieurs au seuil critique.

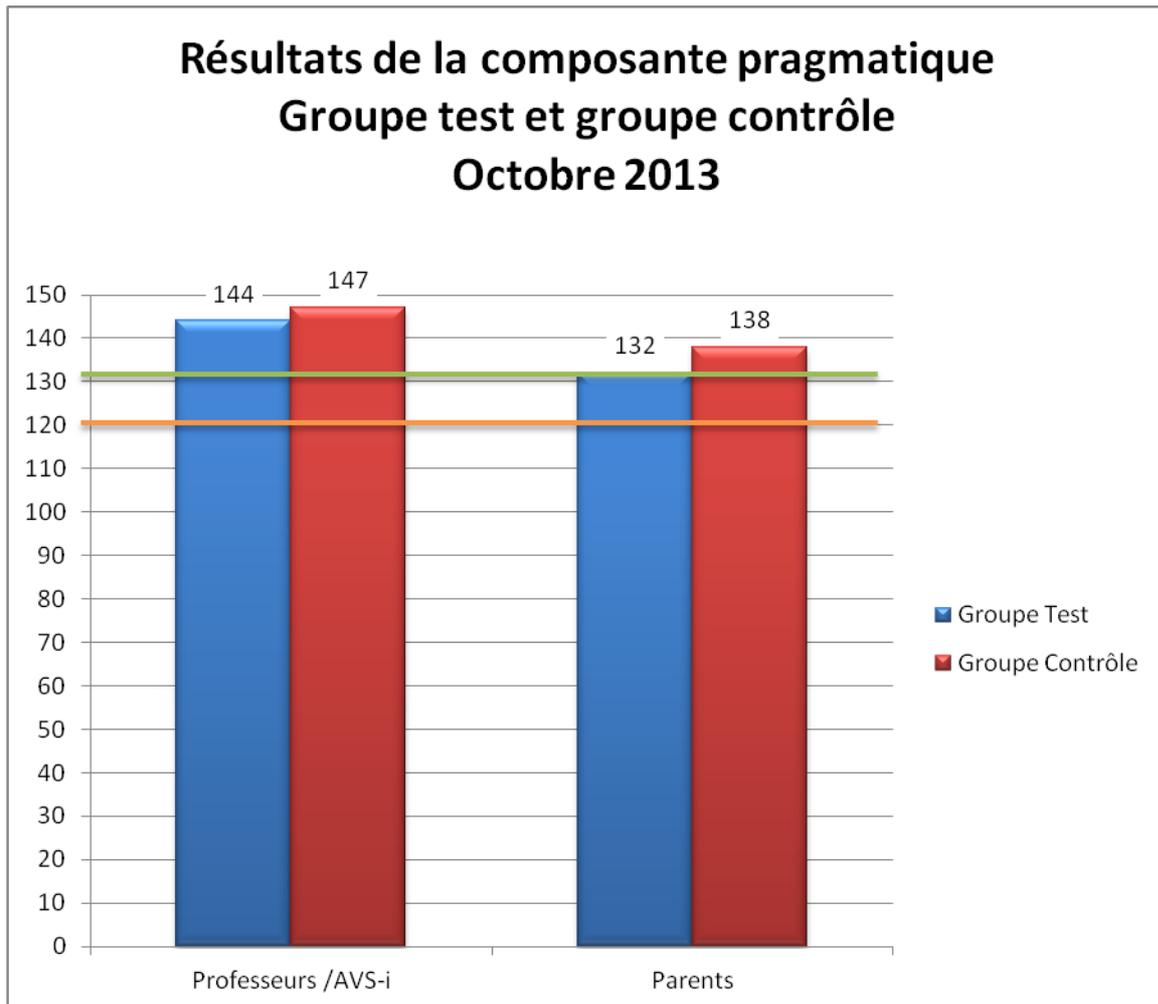
Nous notons que nombreuses sont les échelles pour lesquelles les parents et les professeurs s'accordent dans ce groupe. Néanmoins, nous observons que pour certains items les parents relèvent davantage de désajustements.

A l'échelle d'initiation de la conversation, ils trouvent que leurs enfants redisent souvent à leurs interlocuteurs ce qu'ils savent déjà. Les parents rapportent surtout plusieurs maladresses sur le plan du langage stéréotypé, principalement au niveau de l'utilisation de phrases favorites que les jeunes emploient très souvent même dans des situations inappropriées, et sur la répétition d'informations qui n'ont pas été suffisamment comprises. Ils n'utilisent pas correctement le contexte de la conversation et répètent donc beaucoup ce qui vient d'être dit dans la conversation.

Les professeurs du groupe contrôle ne relèvent pas, de façon isolée, d'items particulièrement bien maîtrisés ou non par les adolescents.

Sur le plan des relations sociales, les points saillants sont ceux que nous avons cités plus précédemment dans la sous-partie « Analyse des similitudes ».

*d) Confrontation des résultats Groupe Test vs. Groupe Contrôle en octobre 2013*



Le graphique illustre le score moyen de composante pragmatique de chaque groupe donné par les parents et les professeurs. Comme nous le disions auparavant, il existe, pour les deux groupes, un delta entre le score moyen attribué par les parents et celui attribué par les professeurs. Le graphique met également en avant un delta entre les deux groupes. En effet, le groupe contrôle obtient des scores de composante pragmatique supérieurs à ceux du groupe test. Il est important de relever cette différence puisqu'elle montre que les adolescents de ce groupe ont une meilleure compétence pragmatique.

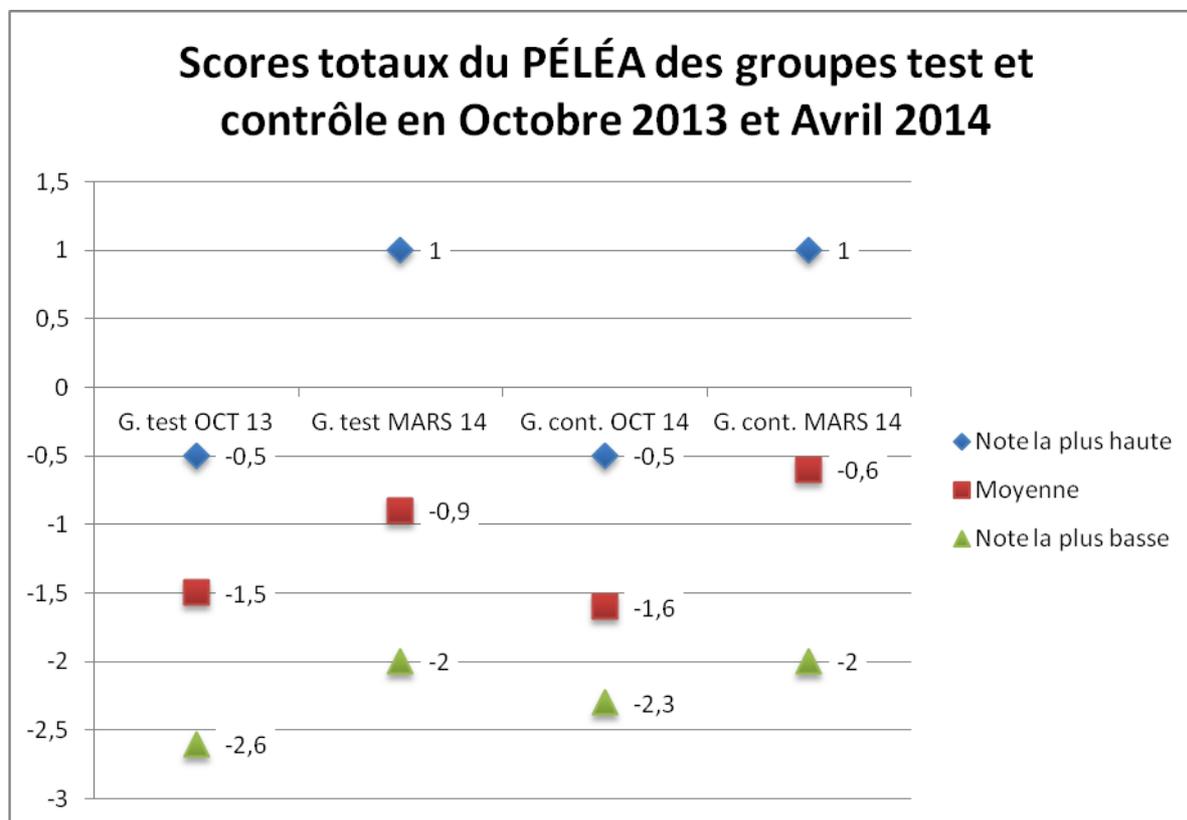
Ce delta peut s'expliquer par les types de scolarité que suivent les adolescents de notre étude. En effet, quand des parents font le choix d'une scolarité en classe IES, ou en milieu ordinaire (ou en ULIS) avec un SSEFIS, les ressources (type de prise en charge, d'aide et de compensations, programme aménagé...) qui seront apportées à leur enfant seront différentes puisqu'elles dépendent d'encadrements différents ; le dispositif IES s'adresse à des adolescents présentant des troubles sévères et spécifiques du langage plus importants que ceux des adolescents suivis en SSEFIS.

La relation entre les professeurs et les adolescents est tout autre également. En octobre 2013, les professeurs du groupe contrôle ne connaissent leurs élèves que depuis quelques mois ou un an. Ils ne se rencontrent qu'à l'occasion d'une matière spécifique ou lors des heures de soutien. Leur temps d'observation est donc plus limité, ce qui peut justifier le fait que les professeurs du groupe contrôle rapportent moins d'éléments spécifiques sur la compétence pragmatique et les habiletés sociales des jeunes.

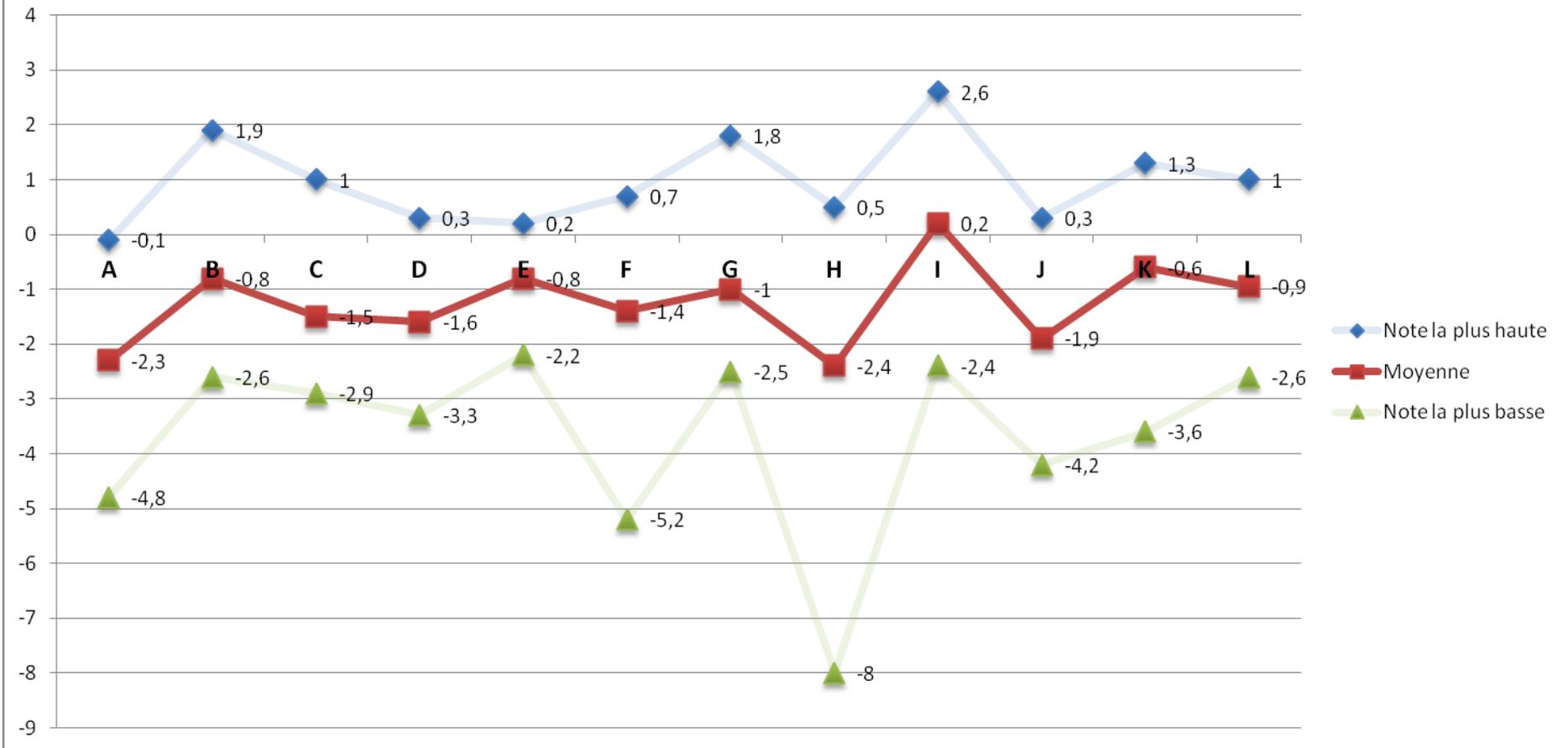
Toutefois, l'observation que nous menons pour notre étude se tourne vers l'évolution de ces deux groupes. Par conséquent, si, pour le groupe test, le delta de progression entre les résultats d'octobre 2013 et d'avril 2014 est supérieur à celui des résultats du groupe contrôle alors, cela irait dans le sens d'un effet positif de la remédiation par le groupe thérapeutique de la compétence pragmatique et des habiletés sociales – et ceci même dans le cas où les scores du groupe test resteraient inférieurs à ceux du groupe contrôle.

### 3. Passation du PELEA en Avril 2014.

a) Résultats du PÉLÉA pour les groupes test et contrôle en Avril 2014 :



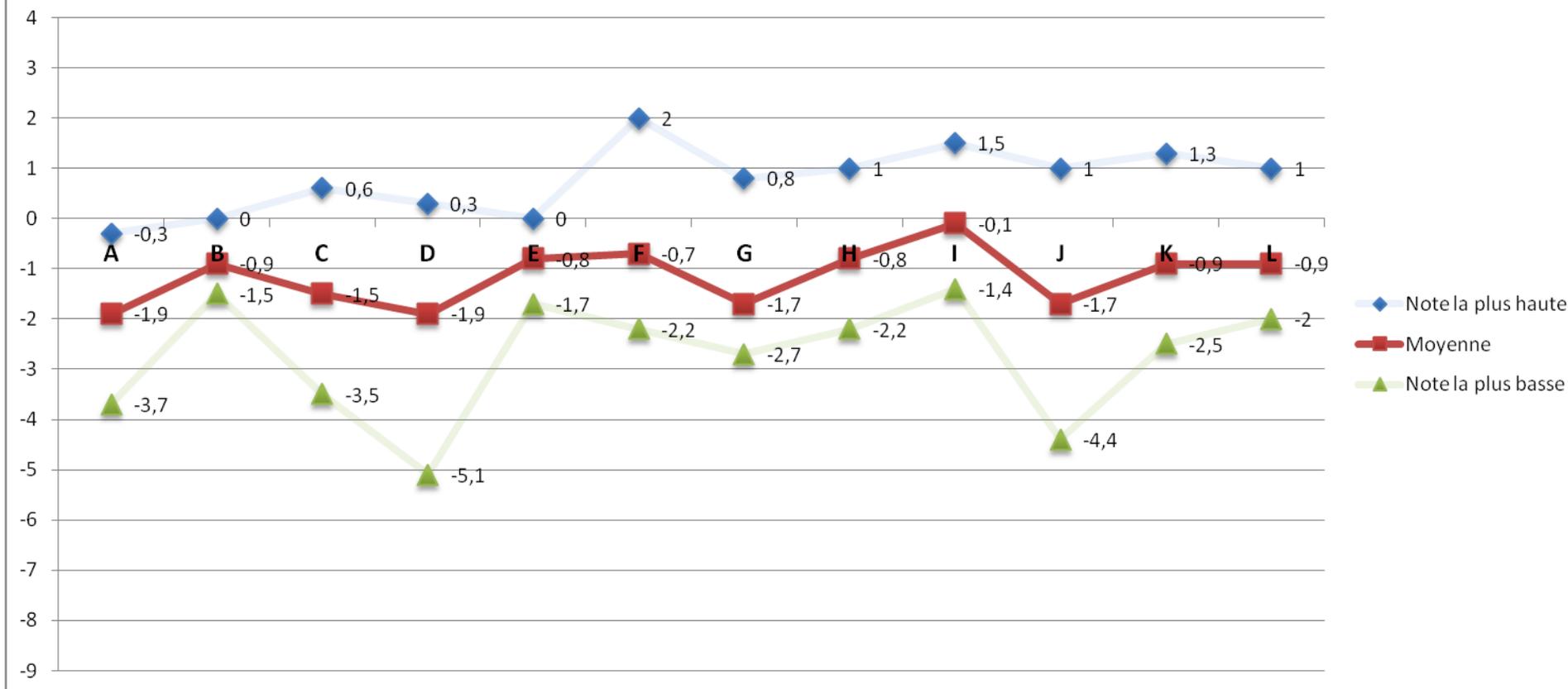
## Résultats du PÉLÉA par épreuves - Groupe test - Avril 2014



A : Homonymes  
 B : Métaphores spontanées  
 C : Métaphores QCM  
 D : Générations de phrases  
 E : Incongruités  
 F : Incongruités QCM  
 G : Similitudes  
 H : Inférences

I : Définitions spontanées  
 J : Définitions QCM  
 K : Récit  
 L : Score TOTAL

## Résultats du PÉLÉA par épreuves - Groupe contrôle - Avril 2014



A : Homonymes  
 B : Métaphores spontanées  
 C : Métaphores QCM  
 D : Générations de phrases  
 E : Incongruités  
 F : Incongruités QCM  
 G : Similitudes  
 H : Inférences

I : Définitions spontanées  
 J : Définitions QCM  
 K : Récit  
 L : Score TOTAL

## *b) Analyse des résultats des groupes test et contrôle épreuve par épreuve*

### *1- Homonymes*

Lors de la première passation, ce subtest a posé problème à l'ensemble des jeunes. Leur moyenne était alors en dessous du seuil pathologique. Lors de la seconde passation, le groupe test a globalement eu les mêmes résultats qu'en octobre. La moyenne n'a augmenté que de 0,1 écart-type (ET) quand la note la plus haute est restée la même et que la note la plus basse a baissé. Au contraire, dans le groupe contrôle, la moyenne a augmenté dans les mêmes proportions que la note la plus basse (0,4ET pour la moyenne et 0,5ET pour la NPB) passant de -2,3ET à -1,9ET.

Le groupe contrôle a donc eu une progression légèrement plus importante à ce subtest que le groupe test. Les scores moyens des deux groupes restent toutefois aux alentours du seuil pathologique.

### *2- Métaphores en spontané*

Nous avons pu voir en octobre, lors de la première passation que l'explication de métaphores ou plus généralement de figures de style (car le subtest contient des métaphores mais aussi des métonymies, des périphrases) n'était pas aisée pour les jeunes de notre étude. En avril, cette épreuve a globalement été mieux réussie, et le groupe test a une meilleure progression que le groupe contrôle. En effet, sa moyenne augmente de 0,5 ET quand celle du groupe contrôle n'augmente que de 0,2ET.

La moyenne du groupe test passe donc de -1,3ET à -0,8ET s'éloignant du seuil pathologique, et celle du groupe contrôle passe de -1,1ET à -0,9ET. Nous pouvons imaginer trois explications à cette progression. La première est qu'ils ont acquis une certaine compétence en matière de flexibilité mentale, d'implicite. La seconde est qu'ils ont un stock lexical plus riche en matière d'expressions, de métaphores et de métonymies.

La dernière explication possible est qu'ils ont affiné leur compréhension du concept de métaphore, en classe ou grâce au travail de groupe pour les adolescents du groupe test. Il est tout à fait possible que les trois explications que nous venons de proposer soient complémentaires et participent de concert à la progression des jeunes.

Enfin, nous avons noté en octobre que le groupe contrôle avait de meilleurs résultats que le groupe test. Quoi qu'il en soit, après ces six mois, nous pouvons remarquer qu'au niveau de ce subtest, le groupe test a désormais des scores légèrement supérieurs à ceux du groupe contrôle.

### *3- Métaphores en passif*

En octobre, l'ensemble des jeunes, quel que soit le groupe, avait eu des difficultés avec les explications à choix multiples des métaphores proposées dans le subtest précédent. Leurs scores étaient d'ailleurs quasiment identiques. En avril, la progression est également semblable pour tendre vers une moyenne commune de -1,5ET. Cette moyenne, malgré des notes supérieures relativement « bonnes » (+1ET pour le groupe test et +0,1 pour le groupe contrôle) reste proche du seuil pathologique.

### *4 - Génération de phrases*

Lors de la première passation, le groupe test avait obtenu une moyenne bien inférieure à celle du groupe contrôle (pour rappel, GT : -2,1 et GC : -1,3). En avril, le groupe test a une moyenne qui a évolué positivement de 0,5 ET quand le groupe contrôle voit sa moyenne diminuer de 0,6ET. Le groupe test présente donc en avril une progression significative (GT : -1,6ET et GC : -1,9ET). L'expression syntaxique et le respect de la consigne (gestion de la contrainte en utilisant les deux mots proposés pour créer une phrase) sont les composantes qui sont particulièrement améliorées par le groupe test.

### *5 - Repérage d'incongruités en spontané puis en QCM.*

En octobre, la moyenne du groupe test à cette épreuve était nettement meilleure que celle du groupe contrôle (GT : -0,7ET, GC : -1,2ET). En avril, le groupe test a stagné ; sa moyenne a légèrement diminué (-0,1ET) et ses notes extrêmes n'ont que très peu évolué. Plus exactement, la moyenne de la moitié des jeunes a augmenté quand celle de l'autre moitié a baissé. En parallèle, le groupe contrôle a, au contraire, augmenté sa moyenne pour atteindre le même score que le groupe test (-0,8 écart-type). Le score moyen des deux groupes n'est globalement pas si fragile puisqu'il est le troisième subtest le mieux réussi. Il faut donc relativiser cette stagnation pour le groupe test.

Toutefois, au subtest suivant, c'est-à-dire à la justification de ces mêmes incongruités par QCM, les scores - plutôt faibles lors de la première passation - ont augmenté au niveau des deux groupes tendant ainsi à s'approcher de la moyenne de la recherche spontanée d'incongruités. Nous avons relativisé les scores de la recherche spontanée en octobre, car certains jeunes obtenaient des scores assez bons sans trouver aucune incongruité (cf Partie II, VI, b – 5). Les scores au subtest de justification des incongruités par QCM, lors de la seconde passation, sont donc plus en adéquation avec la recherche spontanée d'incongruités.

### *6 - Similitudes*

Ce subtest avait posé d'importants problèmes aux jeunes du groupe test et du groupe contrôle. Les moyennes des deux groupes étaient égales ou inférieures au seuil pathologique de -2ET. Lors de la seconde passation, la quasi-totalité des jeunes du groupe test ont augmenté leur score. Ainsi, la moyenne du groupe augmente de 1,2ET. Cette progression est bien plus importante que celle du groupe contrôle qui n'augmente « que » de 0,3ET. Nous pouvons penser que cette évolution positive notable peut être mise en lien avec la progression au subtest de l'explication spontanée des métaphores. Ils ont également acquis un plus grand stock lexical, une plus grande flexibilité mentale.

### *7 - Inférences*

Cette épreuve a posé problème pour diverses raisons qui ont été évoquées lors de l'analyse de la première passation. En avril, les mêmes difficultés ont engendré les mêmes résultats déviants pour les jeunes du groupe test. Leur moyenne était de -2,3ET, et elle passe à -2,4ET. Cependant, étant donné qu'un tiers des adolescents a baissé son score quand les deux autres tiers autres l'ont augmenté, nous nous devons de nuancer ce score. De plus, le faible nombre de jeunes présents dans notre étude nous oblige à relativiser ces scores obtenus. Y aurait-il eu la même proportion de jeunes ou seulement le même nombre de jeunes qui voient leur score chuter lors de la seconde passation (1/3 ou seulement quelques jeunes) ?

Dans le groupe contrôle, seulement deux jeunes sur neuf ont obtenus des scores légèrement plus bas que celui obtenu en octobre. La moyenne de ce groupe augmente donc de 0,8ET. La différence entre les deux groupes est donc ici assez importante, puisqu'elle est de 1,8 écart-type. Par conséquent, au regard de ces résultats similaires pour le groupe test, nous pouvons penser que leurs difficultés au niveau de la représentation et de la conceptualisation sont de

réels obstacles pour la réalisation d'inférences par rapport aux jeunes du groupe contrôle, et cela malgré le travail qui a pu être effectué au sein du groupe thérapeutique.

### *8 - Définitions en spontané et en passif*

Le groupe test a très légèrement augmenté son score moyen, passant ainsi de 0,1ET à 0,2ET contrairement au groupe contrôle qui a fait une évolution positive importante de 0,9ET, se rapprochant désormais de la moyenne du groupe test. Ces scores moyens représentent bien les différents scores obtenus par les jeunes, puisque la plupart des notes sont aux alentours de cette moyenne. Ces résultats confirment donc que les jeunes du groupe test, et maintenant du groupe contrôle, ont un bon stock lexical. Mais le processus de pensée, de formation des concepts et de degré d'abstraction du sujet sont généralement déficitaires parallèlement au stock lexical cité auparavant. Ces scores sont les meilleurs que les deux groupes ont obtenu lors des deux passations, toutes épreuves confondues. Il est cependant toujours difficile pour la plus grande partie des jeunes de notre étude de définir clairement et précisément les items proposés comme nous avons pu le voir dans la première analyse. Ils utilisent « leurs » mots qui ne sont pas forcément les mots utilisés généralement pour définir le terme proposé (par exemple : « partager : c'est la moitié pour chacun »). Même si l'on comprend ce qu'ils veulent nous dire, c'est souvent maladroit. C'est sans doute pour cette raison que, lorsqu'on leur propose des termes précis dans la seconde partie de ce subtest, ils ont des difficultés à les faire correspondre. Ainsi, les scores du second subtest de définitions en QCM sont encore fragiles, proches du seuil pathologique (GT : -1,9ET et GC : -1,7ET) malgré une progression importante, particulièrement pour le groupe test (+1,1ET)

### *9 - Récit*

La moyenne du groupe test a légèrement augmenté de 0,3ET. La plupart des jeunes de ce groupe a produit un récit plus structuré et plus cohérent. De plus, leurs phrases sont syntaxiquement plus correctes. Deux jeunes (sur les neuf) du groupe test ont produit un récit réellement moins structuré et moins cohérent. Là encore, nous pouvons penser que le nombre restreint de jeunes présents dans notre étude a pu être un biais pour les résultats.

Le groupe contrôle a, quant à lui, progressé de façon importante (+1,1ET) pour atteindre un score moyen légèrement inférieur à celui obtenu par le groupe test. Malgré son évolution positive importante, les jeunes du groupe contrôle présentent donc une gêne plus importante que les jeunes du groupe test pour construire un récit, pour que celui-ci soit cohérent, ou encore respecter la concordance des temps.

Toutefois, la majorité des jeunes de notre étude a donc progressé au niveau de l'élaboration, de la pragmatique et de la structure d'un récit, et ainsi certainement de leur pensée.

Pour la passation du protocole d'évaluation en avril 2014, les résultats finaux sont quasiment identiques. Les moyennes des deux groupes sont égales à -0,9 écart-type, la note la plus basse est également similaire puisqu'elle est égale à +1ET, quand les notes les plus basses sont légèrement différentes. Lors de la première phase de notre étude, le groupe contrôle avait obtenu un score moyen très légèrement supérieur à celui du groupe test. Nous pouvons donc conclure qu'au niveau strict des scores, le groupe contrôle a progressé légèrement plus que le groupe test (GT : +0,6ET et GC : +0,7ET). Pour certains subtests, les progrès sont minimes et peuvent même fléchir en écart-type, cependant tous les adolescents progressent dans l'absolu. Nous ne pouvons donc pas conclure que le groupe n'a pas été efficace. En effet, tout d'abord, les biais de la passation de ce test nous obligent à relativiser ces résultats. Ensuite, nous avons également remarqué que, pour certains subtests, il aurait été intéressant de faire cette étude avec un plus grand nombre de jeunes pour voir si les proportions de deltas négatifs eurent été les mêmes. Effectivement, avec un échantillon plus important de jeunes dans chaque groupe (test et contrôle), l'influence de résultats plus faibles d'un ou deux jeunes aurait été moins importante. Il faut noter également que les moyennes « les plus basses », tout comme « les plus hautes », ne sont pas obtenues de façon récurrente par un ou deux jeunes. Nous ne pouvons donc pas « exclure » un jeune et ses résultats sous prétexte qu'il apporte des données trop extrêmes comme cela peut être fait dans certaines études statistiques.

Le fait qu'il n'y ait pas un unique examinateur pour la passation des protocoles d'évaluation est aussi un biais, même s'il a très certainement moins de conséquences.

Nous mettrons plus loin en lien cette analyse avec celle des grilles de Bishop.

#### **4. Passation des C.C.C. de Bishop en Avril 2014.**

##### *a) Analyse des similitudes entre le groupe test et le groupe contrôle.*

L'analyse des grilles de Bishop complétées au mois d'avril a été réalisée en comparaison avec celle du mois d'octobre. Une partie des observations que nous avons faites pour l'analyse des résultats du mois d'octobre est donc à reconduire pour l'analyse des résultats du mois d'avril.

Tout d'abord, nous retrouvons qu'aucun des adolescents n'a obtenu un score de composante pragmatique en deçà du seuil pathologique, marqueur d'un trouble sévère de la compétence pragmatique.

Ensuite, nous relevons que le point de vue des parents correspond à un score moins élevé que celui des professeurs. La raison que nous avons évoquée au mois d'octobre, à savoir que la grille est interprétée différemment par le professeur et par les parents, est toujours valable.

Le troisième point commun que nous pouvons observer, est le biais de subjectivité. En effet, le fait que les parents et les professeurs ne portent pas leur attention sur les mêmes composantes de la compétence pragmatique est conforté puisque nous retrouvons les mêmes différences d'intérêts selon les items de certaines échelles. D'autant plus que l'autre explication que nous donnions – à savoir la variation des habiletés de communication des jeunes selon les situations - est désormais à nuancer, en particulier pour le groupe test. Effectivement, les parents ont observé que leurs enfants faisaient preuve d'une meilleure adaptation au niveau de leurs habiletés de communication, tout en ayant encore quelques désajustements. L'avis des parents rejoint ainsi celui des professeurs qui, lui, reste inchangé entre octobre 2013 et avril 2014.

Au niveau de leurs centres d'intérêts, nous n'observons pas de différence importance entre octobre 2013 et avril 2014.

Sur le plan des relations, le souhait des jeunes de pouvoir jouer avec leurs pairs plutôt que seul est toujours très fort. Néanmoins, en comparaison avec le mois d'octobre, nous remarquons une évolution positive pour les items « popularité » et « amitié » (davantage pour le groupe test). Nous espérons cette évolution car nous savons que la création d'amitiés dès le début de l'année scolaire n'est pas évidente pour les adolescents dysphasiques. Nous pensons que le temps leur a permis de créer et de renforcer des liens d'amitiés.

Ce constat s'associe à un autre pour le groupe test, à savoir que 5/6<sup>ème</sup> des adolescents seraient aujourd'hui moins négligés par leur pairs et donc moins solitaires en comparaison avec le mois d'octobre.

Pour les items de l'échelle « Relation sociales », le groupe test se situe désormais au même niveau que le groupe contrôle.

Toutefois, bien qu'ils semblent tous vouloir se détacher des adultes (Cf. réduction claire du nombre de réponses positives, pour les deux groupes, à l'item « préfère être avec des adultes que des enfants »), le grand enthousiasme dont ils font preuve quand ils discutent avec eux (par rapport aux adolescents non dysphasiques) ne semble pas diminuer. Ceci laisse à penser qu'entre leur souhait d'être socialement plus proches de leurs pairs et la réalité, il existe toujours un écart malgré les progrès observés.

De plus, nous notons que les difficultés à établir des relations avec les autres, en raison du stress et de l'appréhension principalement, sont rapportées dans les mêmes proportions qu'en octobre, par les parents et les professeurs, quel que soit le groupe.

Les tensions qui avaient été relevées au niveau des relations sociales en octobre (être agressif, blessant envers ses camarades ou être brutalisé) sont toujours observées chez une partie des adolescents de chaque groupe. Comme en octobre, elles sont plus nombreuses et davantage relevées par les parents (certainement en raison des affects qui entrent en jeu). Néanmoins, pour le groupe contrôle le nombre d'incidents diminue pour devenir quasi-nul. Ce type de manifestations signe, chez les adolescents, le besoin de réagir face aux moqueries qu'ils reçoivent, ou bien le besoin de s'affirmer. Elles illustrent là, une des raisons pour lesquelles une vigilance quant à l'état psychologique du patient demeure importante à cette période de la vie pour les adolescents dysphasiques.

Au niveau de la compétence pragmatique, tout comme il y six mois, l'intelligibilité des adolescents, quel que soit leur groupe, est bonne. Malgré tout, elle est encore entravée par quelques altérations phonologiques et par certaines erreurs de flexions morphologiques. Dans leur discours, au niveau de la cohérence, les jeunes parviennent à rappeler des événements passés et peuvent évoquer le futur. Toutefois, des difficultés sont relevées par les parents et les professeurs pour 1/3 des jeunes de chaque groupe. Il n'y a donc pas de progrès prégnants depuis octobre à ce niveau. La manipulation des outils linguistiques qui régissent la chronologie et la référence anaphorique pose encore parfois problème malgré de légers progrès pour l'ensemble de la population de notre étude.

Au niveau du rapport conversationnel, en revanche, quelques changements ont été notés. Effectivement, alors qu'ils n'étaient pas plus de la moitié (répartis de façon équivalente dans chaque groupe) à regarder leur interlocuteur pendant la conversation, il semblerait, dorénavant, que 2/3 des adolescents de notre étude soutiennent davantage le regard de leur interlocuteur. Néanmoins, nous pouvons nuancer cette observation car la moitié des jeunes adoptent encore un regard distant, en fixant au-delà de l'interlocuteur par exemple.

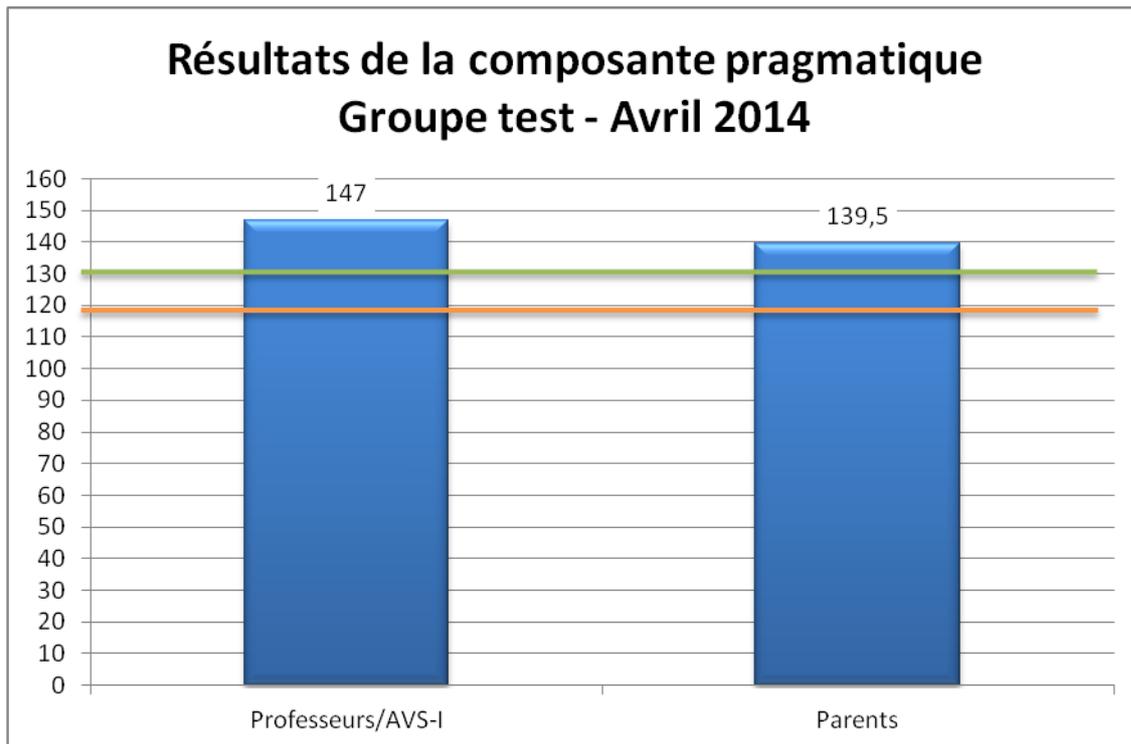
Concernant la compréhension des expressions faciales et des intonations de l'interlocuteur, les jeunes se sont améliorés selon les parents et surtout selon les professeurs. En revanche, l'utilisation de celles-ci n'a pas évolué. Elle n'est donc toujours pas maîtrisée par la moitié des jeunes de notre étude (répartis de façon équivalente dans chaque groupe). Elle reste donc fragile, ce qui conduit, par conséquent, à des utilisations non-appropriées.

A ce titre et au regard de l'échelle « Utilisation du contexte », nous pouvons voir que leur ajustement n'est toujours pas idéal, cependant des améliorations ont été notées dans les deux groupes. En effet, plus de la moitié des jeunes de notre étude (répartis de façon équivalente dans chaque groupe) rencontrent moins d'ennuis avec les règles de politesse. Concernant leur manque de tact, et leurs paroles parfois inadaptées, les professeurs de chaque groupe notent une progression similaire, en revanche les parents restent plus prudents. Sur le versant de la compréhension, nous notons la persistance de la compréhension partielle pour la moitié des adolescents de chaque groupe. Les professeurs semblent plus sensibles à cette problématique et leur point de vue, en avril, viennent nuancer la légère amélioration relevée par les parents.

En conclusion, les points d'accords les plus saillants entre les parents et les professeurs, que nous avons cités pour l'analyse d'octobre sont identiques, à savoir que les conversations sont agréables et intéressantes, que le discours est logique et cohérent, que les adolescents comprennent la signification des gestes, qu'ils sourient la plupart du temps de façon appropriée et qu'ils accèdent à l'humour dans l'ensemble.

Au sujet des échelles « syntaxe », « initiation à la conversation » et « langage stéréotypé », les deux groupes de notre étude n'obtiennent pas de réponses assez similaires et nous n'observons pas d'évolution assez semblable pour qu'elles soient traitées en parallèle comme dans l'analyse ci-dessus. Ces échelles ainsi que les autres items que nous n'avons pas encore évoqués, illustrent les principales différences entre les deux groupes. Nous les développerons dans les prochaines parties.

*b) L'analyse du groupe test en avril 2014*



Nous allons reprendre les items et les échelles, qui avaient été mis en exergue par l'analyse des résultats d'octobre, afin d'observer une éventuelle évolution de la compétence pragmatique et des habiletés sociales des adolescents du groupe test.

Rappelons aussi que les parents et les professeurs pouvaient avoir des avis contraires, nous regarderons donc si tel est toujours le cas.

Les parents et les professeurs ayant rempli la grille en octobre, nous pouvons imaginer qu'ils aient été plus attentifs aux différents points soulevés dans cette grille pendant les mois qui ont suivi. Lors de la seconde passation, ils étaient donc plus vigilants.

L'intelligibilité des adolescents du groupe test est stable au regard des anciens résultats. Les parents relèvent toujours une gêne concernant la parole, néanmoins celle-ci s'est améliorée au niveau de la fluidité et de la rapidité.

De la même manière, les parents et les professeurs relèvent encore la présence de quelques « faux-départs » (difficulté d'initiation et de construction de la phrase.). En revanche, ils mettent en avant la nette amélioration de l'informativité des jeunes dans la production de phrases longues. La moitié des jeunes n'étaient pas informatifs en octobre dans ce groupe.

Cette évolution positive est à mettre en lien avec une autre amélioration, au niveau de la syntaxe. En effet, tous les jeunes sont désormais capables de produire des phrases longues et

complexes bien qu'elles ne soient pas encore parfaites en raison de quelques erreurs de pronoms et d'articles.

A l'échelle de l'initiation de la conversation, certains items comme, par exemple « il parle à n'importe qui, n'importe où », « il se parle à lui-même » ou encore « il parle trop », n'évoluent pas. A noter que pour « il parle trop », les parents et les professeurs n'ont pas le même avis : 2/3 des jeunes parlent trop d'après les parents contre 1/3 pour les professeurs.

Nous pouvons observer des évolutions pour d'autres items de cette échelle, mais elles diffèrent selon qu'il s'agit du point de vue des parents ou de celui des professeurs. Les parents ont la franche impression que leur adolescent pose moins de questions dont il connaît la réponse. De même, alors que la moitié estimait que leur adolescent répétait des choses inintéressantes en octobre, il n'en est question que pour deux jeunes en avril. Pour les professeurs, ces deux items ne présentent pas d'évolution à leurs yeux, au contraire de l'item « il redit des choses que les gens savent déjà ». A l'exception d'un seul jeune, plus aucun autre ne présente ce type de désajustement.

Concernant les items qui ont trait avec le langage stéréotypé, nous constatons une évolution optimiste pour l'ensemble des jeunes.

Alors que les parents relevaient en octobre de nombreux changements soudains de thème dans la conversation pour le ramener au thème favori, en avril, il semble que ce soit moins le cas au niveau de leur nombre et du décalage que ceux-ci engendrent. Les professeurs s'accordent avec les parents sur le retour au thème favori ainsi que sur la tendance des jeunes « à partir dans des directions inattendues lors de la discussion » (5/9 en octobre, 1/3 en avril).

Les désajustements qui demeurent sont l'ajout d'hyper-précision dans le discours, davantage rapporté par les parents que les professeurs (1/2 vs 1/3 en octobre et en avril), et surtout la répétition d'informations souvent mal comprises qui touche encore la moitié des jeunes d'après les parents et les professeurs.

Enfin, concernant le langage plaqué, les expressions dites « passe-partout » sont toujours utilisées par les jeunes du groupe test. Cependant, ils n'emploient pas autant de phrases favorites qui pourraient être inappropriées dans certains contextes. Les professeurs rapportent plus ce genre de désajustements que les parents.

Pour l'échelle d'utilisation du contexte de conversation, nous remarquons une amélioration pour le groupe test concernant la répétition de ce qui vient d'être dit, le manque de second degré, et la non prise-en-compte du statut social. Ces désajustements étaient problématiques pour la moitié des jeunes de ce groupe en octobre et pouvaient être réellement

marqués. En avril, ils ne sont plus qu'1/3 des jeunes à rencontrer des difficultés de ce type, et elles ne sont plus aussi prononcées qu'en octobre.

Rappelons que les parents observent une nette diminution de la variabilité des habiletés de communication de leurs adolescents en avril, rejoignant ainsi le point de vue des professeurs.

Enfin pour le rapport conversationnel, il nous semble intéressant de préciser quelques points, bien que nous ayons déjà décrit précédemment les similarités du groupe test et du groupe contrôle. Concernant l'initiation de la conversation, les professeurs considèrent que c'est difficile pour 2/3 des jeunes, et donc que ce n'est pas le cas pour le reste du groupe, or les parents rapportent l'inverse. Le contexte de la classe peut être une explication au fait que les professeurs aient l'impression que davantage de jeunes ne prennent pas la parole de plein gré. Cependant, pour l'indifférence à l'initiation d'une conversation, ce sont surtout les parents qui relèvent ce désajustement pour la moitié des jeunes, alors que les professeurs estiment que ça ne s'applique qu'à 1/3 d'entre eux.

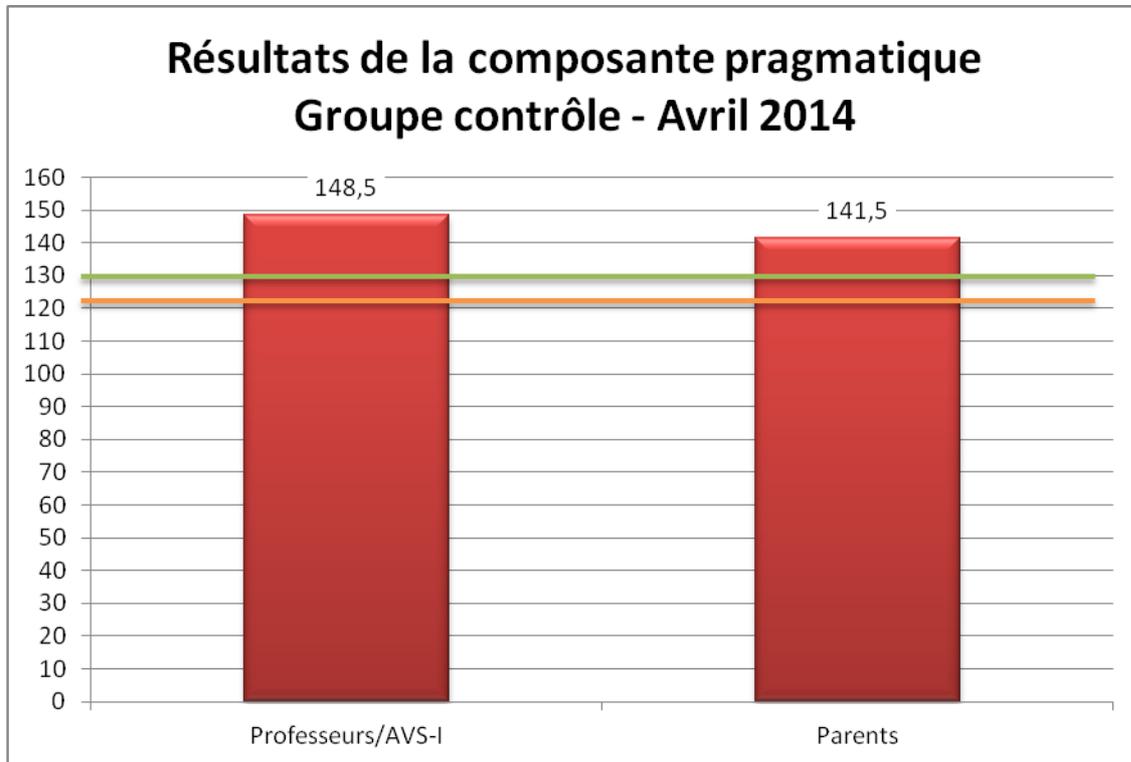
Pour l'ensemble du groupe test, les graphiques des scores de composantes pragmatiques illustrent l'évolution positive du groupe test dans l'ensemble. Certains items, des échelles « Langage stéréotypé » et « Utilisation du contexte conversationnel » notamment, permettent de penser que le groupe est l'origine de ces progressions. Néanmoins, la faible importance de la progression associée au petit nombre d'adolescents participant à notre étude, ne nous permet pas de tirer une conclusion aussi franche et optimiste.

De plus, nous avons remarqué que les items de progression n'étaient pas toujours les mêmes pour les parents et les professeurs. Ce manque d'unanimité peut apparaître comme un biais, cependant, nous savons que les parents et les professeurs ne portent pas leur attention sur les mêmes items, et que les ados ne se conduisent pas de la même façon dans des contextes différents.

Pour terminer, il faut également souligner la naissance d'un phénomène de convergence pour certains items qui, auparavant, étaient des points de discordances entre les parents et les professeurs. (cf. échelle de l'utilisation du contexte conversationnel)

### c) Analyse du groupe contrôle en avril 2014

Globalement les résultats du groupe test en avril, sont similaires à ceux d'octobre. Néanmoins, une progression est visible pour le score de composante pragmatique.



Dans l'ensemble tous les jeunes de ce groupe sont intelligibles, cependant il est intéressant d'analyser les résultats de plus près, afin d'observer la nuance entre les parents et les professeurs. En effet, ces derniers estiment que 2/3 des adolescents sont très correctement intelligibles et que l'autre tiers l'est un peu moins, alors que les parents estiment l'inverse, à savoir que 2/3 des jeunes auraient une intelligibilité plutôt variable.

Concernant les faux-départs, ils sont toujours présents chez les adolescents du groupe contrôle comme au mois d'octobre : 1/3 des jeunes selon les parents et la moitié selon les professeurs. Nous pouvons nous interroger sur le facteur stress de la prise de parole en classe afin d'expliquer cette différence.

Enfin pour cette première échelle, la qualité de l'informativité est semblable à celle relevée au mois d'octobre, c'est-à-dire que 2/3 des jeunes parviennent à être normalement informatifs en produisant des phrases.

Au niveau de la syntaxe, la production de phrases longues et complexes obtient une répartition des résultats assez étonnante mais qui est semblable pour les professeurs et les parents : un tiers des jeunes y parvient tout à fait, un autre tiers y parvient quelquefois, et

enfin le dernier tiers n'y parvient pas du tout. Au regard de l'analyse d'il y a six mois, les parents restent en accord avec ce qu'ils avaient dit, en revanche, c'est une régression ou un exigence plus importante qui est constatée par les professeurs puisque 2/3 des jeunes pouvaient tout à fait produire ce genre de phrases en octobre.

Concernant les erreurs de pronoms et de flexions morphologiques verbales, elles sont relevées dans les mêmes proportions en comparaison avec la dernière analyse.

A l'échelle d'initiation de la conversation, les professeurs ne relèvent aucun désajustement au mois d'avril, alors qu'en octobre, 1/3 des jeunes pouvait « poser des questions dont il connaissait la réponse ».

D'après les parents, il n'y a pas d'évolution notable depuis octobre, d'ailleurs selon eux, les difficultés persistent toujours pour 1/3 des jeunes concernant l'item cité ci-dessus. Ils rapportent également qu'un tiers des jeunes répètent des choses déjà dites auparavant.

Au niveau de la cohérence du discours, si nous regardons plus précisément les résultats au sujet de la qualité de la conversation et de la cohérence, nous remarquons qu'elles ont tout de même augmenté par rapport à octobre. Toutefois, ce constat est à nuancer puisque cette amélioration ne touche que la situation de conversation. En effet, il n'est pas constaté de progression pour la production de récits relatant des événements au passé et au futur. De plus, le respect de la chronologie et de la référence aux pronoms et aux personnes dans le récit est également stable par rapport à octobre.

A propos du langage stéréotypé, les capacités des adolescents du groupe contrôle ont légèrement progressé en avril.

Les expressions « passe-partout » et les phrases favorites parfois utilisées dans des contextes inappropriés sont moins présentes. En effet, en avril, il n'y a plus qu'un seul jeune concerné par l'utilisation abusive d'expressions « passe-partout », contre 1/3 selon les professeurs et la moitié des jeunes selon les parents, en octobre.

Les changements soudains de sujet de conversation - souvent pour le ramener à leur thème favori -, sont quant à eux, encore présents mais ils sont en baisse significative d'après ce que rapportent les parents et les professeurs. L'évolution positive et majeure concerne l'item « part dans des directions inattendues ». En effet, il n'y a plus aucun désajustement pour 7 adolescents sur 9, alors qu'en octobre, ils concernaient entre 1/3 des jeunes selon les professeurs et la moitié des jeunes selon les parents.

Enfin, l'observation des parents relève que la moitié des jeunes insèrent toujours des hyper-précisions dans le discours, et qu'ils peuvent répéter des informations mal comprises. Il n'y a pas eu d'évolution en six mois.

A l'échelle d'utilisation du contexte, les points qui demeurent positifs en avril, sont la prise-en-compte le statut de l'interlocuteur, et l'accès à l'humour. (Notons tout de même que les parents nuancent légèrement ce dernier point, sous-entendant ainsi que seule la moitié des jeunes peuvent comprendre les inférences humoristiques plus fines.)

Nous remarquons d'ailleurs que la compréhension partielle n'a pas évolué positivement en six mois : 2/3 des jeunes rencontrent toujours quelques difficultés. Cette stabilité touche également la variabilité des habiletés de communication, et dans les mêmes proportions que l'item cité précédemment.

Concernant le respect des règles de politesse, les adolescents ne rencontrent pas de problème à l'exception de trois jeunes selon les parents et d'un seul pour les professeurs, ce qui correspond aux résultats d'octobre. Le manque de tact est toujours relevé, surtout par les parents : selon eux la moitié des jeunes ont des propos parfois inadaptés (seulement deux pour les professeurs).

Enfin, à l'échelle de rapport conversationnel, ni les parents ni les professeurs ne relèvent d'évolution pour l'initiation de la conversation, 2/3 de la population de ce groupe prennent peu la parole, dont 1/3 qui ne la prend quasiment jamais.

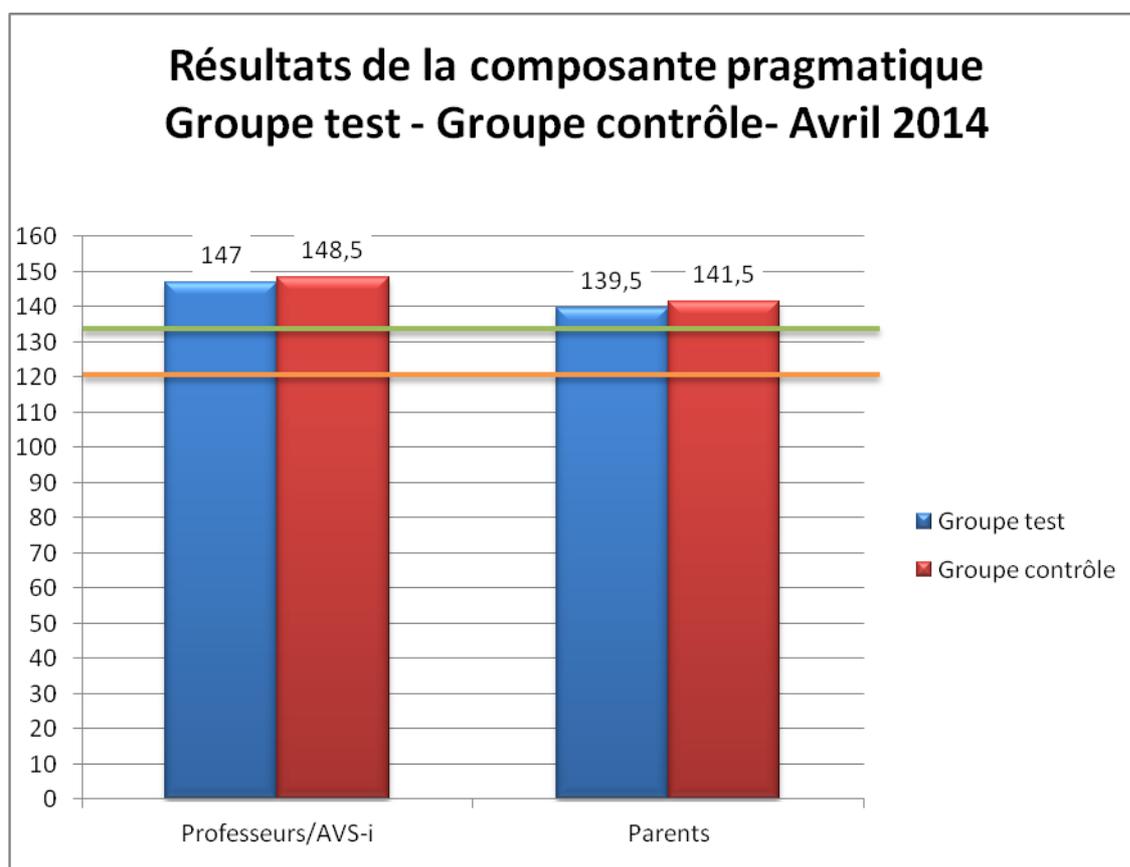
En revanche, il apparaît qu'il n'y a plus qu'un seul jeune qui reste indifférent à l'initiation de la conversation, alors qu'ils étaient un tiers en octobre d'après les parents et les professeurs.

Au sujet des mimiques et des intonations, nous n'observons pas d'évolution entre octobre et avril. En revanche, les parents et les professeurs sont en désaccord car selon les parents, la moitié des jeunes auraient des difficultés pour décoder les expressions du visage et les intonations, alors que pour les professeurs, ils auraient en réalité des difficultés à les utiliser.

Concernant la présence du regard lors de la conversation, les professeurs relèvent une légère amélioration puisque selon eux, 2/3 des jeunes soutiennent le regard en conversation dorénavant alors qu'il n'était que la moitié en octobre. Les parents gardent la même impression, leurs enfants regardent bien leur interlocuteur. Il n'y a donc pas de désajustements. En revanche, ils soulignaient, et soulignent encore en avril, la présence d'un regard un peu distant, comme fixé au loin pour la moitié des adolescents.

Pour conclure, nous observons une progression générale mais les évolutions sont peu nombreuses malgré tout. Nous notons également que l’avis des parents et des professeurs converge régulièrement dans le groupe contrôle, en avril comme en octobre.

*d) Confrontation des résultats du groupe test et du groupe contrôle.*



Ce graphique illustre le score moyen de composante pragmatique de chaque groupe donné par les parents et les professeurs au mois d’avril. Pour rappel, voici les résultats du mois d’octobre rassemblés dans le tableau ci-dessous:

<b>OCTOBRE</b>	<b>Groupe TEST</b>	<b>Groupe CONTRÔLE</b>
Professeurs / AVS-i	144	147
Parents	132	138

Le delta entre le score moyen attribué par les parents et celui attribué par les professeurs est toujours réel au sein de chaque groupe.

Nous notons qu'il existe encore un delta entre les deux groupes. En effet, le groupe contrôle obtient une fois encore des scores de composante pragmatique supérieurs à ceux du groupe test, en raison de ses moindres difficultés. Cependant, nous constatons facilement que le delta de progression du groupe test est plus important que celui du groupe contrôle, surtout selon les parents.

Grâce à l'analyse qualitative, nous observons plus précisément cette évolution. Les progrès sont quantitativement plus nombreux, tout en étant qualitativement plus ou moins importants. Néanmoins, il est intéressant de relever la diminution du nombre de divergences existant entre les professeurs et les parents, en comparaison avec les résultats du mois d'octobre.

Effectivement, le point de vue des parents du groupe test tend à rejoindre celui des professeurs. Cela signifie-t-il que la vision portée sur les adolescents est plus juste? Nous ne nous empresserons pas de répondre de façon affirmative cependant, sachant que l'avis des parents est emprunt d'affects, le fait qu'il se rapproche d'un point de vue moins subjectif peut être un premier argument pour aller dans ce sens. Toutefois, sans certitude, nous ne préférons pas statuer. Nous en resterons donc au fait, que l'augmentation du score de composante pragmatique attribué par les parents est un résultat positif pour notre étude.

Nous mesurons toutefois notre satisfaction car les professeurs du groupe test n'observent pas un si grand delta d'évolution. Pour les résultats d'octobre, nous évoquons le fait que les professeurs des dispositifs IES côtoyaient plus souvent les élèves dans la semaine. Nous pensons que cette proximité a rendu l'objectivation des progrès moins évidente, et ce serait donc une des raisons pour lesquelles le delta ne serait pas si important en avril.

De façon plus générale, et pour les deux groupes, nous avons observé que la complétion de la grille a parfois laissé les parents et les professeurs dans la frustration ou l'indécision. En effet, certains d'entre eux ont ajouté des notes sur le bord des pages de la grille C.C.C. ou ont justifié leur réponse à l'oral quand ils la complétaient avec nous, afin de préciser, nuancer et/ou renforcer les cases cochées. Cela peut laisser penser plusieurs choses : la grille n'est parfois pas assez claire ou alors elle n'est pas assez approfondie pour certaines échelles, ou encore, surtout pour les parents, il est difficile de faire rentrer leur enfant dans une case.

Par exemple, *une mère nous explique que pour son enfant, rapporter le récit d'un évènement passé est possible mais très coûteux*. Elle nous précise également que *certains comportements inadaptés surviennent lorsque son fils n'arrive plus à se faire comprendre*.

Ces précisions sont très intéressantes puisqu'on ne s'arrête pas seulement sur le fait que les désajustements surviennent, on connaît aussi la situation dans laquelle ils surviennent, ce qui est beaucoup plus utile cliniquement.

La complétion de la grille a aussi été difficile pour d'autres parents car les quatre colonnes proposées pour répondre à chaque item ont des intitulés complexes. La C.C.C. n'est donc pas si évidente à remplir comme nous le soulignons dans les biais.

Par exemple : une grille nous est revenue avec les 4 colonnes barrées, et à la place étaient écrits « OUI », « NON » et « NE S'APPLIQUE PAS ».

Ces constats nous montrent à quel point il est important de peaufiner, d'approfondir les tests qualitatifs afin de les rendre plus pointus et de créer des outils d'évaluation plus simples pour la complétion par l'entourage des patients.

Enfin, nous sommes satisfaits de constater que le travail mené au sein des groupes thérapeutiques, ait pu améliorer la compétence pragmatique et les habiletés sociales des jeunes au quotidien, dans des situations réelles. L'évaluation par la grille de Bishop nous permet de voir que le groupe test tend à disposer de compétences pragmatiques et d'habiletés sociales plus proches de celles du groupe contrôle qui s'approchent plus de la norme

Cependant, nous avons aussi questionné les adolescents pour connaître leur avis personnel sur le travail que nous avons effectué ensemble : ce qu'ils ont aimé, apprécié, détesté ; les éléments qui, selon eux, les aideront dans la vie de tous les jours, aujourd'hui et/ou plus tard, et enfin ce qu'ils auraient aimé travailler ou qu'ils aimeraient approfondir.

L'ensemble des adolescents admet que le groupe leur a été bénéfique sur le moment mais le sera surtout pour leur avenir. Ces jeunes se projettent bien car ils ont un projet professionnel concret et qui leur est adapté.

Pour la plupart, ils connaissent leurs difficultés et les situations dans lesquelles elles apparaissent. Mélanie<sup>12</sup> nous rapporte :

*« J'ai un peu aimé le entretien que j'ai fait avec [les intervenants] et a la Persagotière aussi mais je sens et je c'est que sa va m'aider pour mon avenir.*

*J'ai bien aimer pour prendre ou avoir un rendez-vous, même si j'avais un peu le traque au début comme je ne connaît c'est pas la personne qui seras au bout du fils et aussi je suis alèse au téléphone et sa m'aideras pour plus tard.*

*Il y a d'autres choses que j'aimerais bien travailler c'est de recommencer la relaxation car je trouve que c'est bon pour nous et surtout avant qu'on commence qu'elle que choses comme un entretien ou un spectacle, concert... et qu'on sens qu'on vas avoires la traque, c'est mieux, que rater ou gâcher se qu'on entrinde faire. »*

Erwan, quant à lui, est un jeune avec des difficultés pragmatiques et sociales moins marquées. Il a donc apprécié d'autres éléments travaillés dans le groupe.

*« Le groupe PLO [Pragmatique du Langage Oral] m'a permis de mieux mes présenté qu'avant donner plus de détails sur moi; J'ai bien aimé la vidéo qui m'a permis de découvrir une nouvelle façon de me découvrir.*

*Sinon il y a rien qui m'a déplu dans les séances*

*Le PLO m'a permis de mieux me présenter je crois qu'il y a doute choses aussi que je ne le vois pas beaucoup mais je crois que ça m'a un petit peu servi mais pas tout le temps ce qu'il m'a pas servi par exemple téléphoner à quelqu'un prendre rendez-vous chez le médecin prendre rendez-vous pour le taxi prendre rendez-vous pour quelqu'un...*

*J'aimerais bien travailler les questions qu'on peut causer au patron. J'ai entendu les autres qu'ils veulent travailler la présentation de leur dossier de stage pour le CFG. »*

Les envies qui sont rapportées par les jeunes pour les prochaines séances montrent qu'ils ont commencé à s'emparer de la compétence pragmatique et des habiletés sociales. Ils savent lorsqu'ils auront besoin de s'ajuster et veulent anticiper.

Ce que rapportent les jeunes nous fait prendre conscience une fois de plus, qu'au moment de l'adolescence, il ne faut pas seulement interroger les adultes qui entourent le jeune, il faut également avoir son avis propre sur ses compétences, ses envies, ses choix et ses projets.

---

<sup>12</sup> Tous les prénoms présents dans ce mémoire ont été modifiés.

## VII. Discussion

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de rappeler que dans une étude réalisée avec des adolescents, il est parfois difficile de distinguer les comportements liés à l'adolescence et à ses changements, des comportements liés aux difficultés de compétence pragmatique et d'habiletés sociales. Néanmoins, l'analyse et la comparaison des résultats du PÉLÉA et des C.C.C. de Bishop effectués en octobre 2013 et avril 2014 nous ont permis de tirer les premières conclusions quant à l'efficacité, réduite mais réelle, d'une remédiation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales au sein d'un groupe thérapeutique chez des adolescents dysphasiques.

Comme nous l'avons vu précédemment dans les analyses des PÉLÉA ainsi que celles des grilles de Bishop, l'évaluation de l'intérêt et de l'efficacité du groupe n'est pas aussi concluante que nous pouvions l'imaginer. Que ce soit pour le PÉLÉA ou les grilles de Bishop, les analyses ont noté des progrès pour les deux groupes (test et contrôle). Pour le PÉLÉA, le delta de progression entre les mois d'octobre et d'avril est quasi-identique pour le groupe test et le groupe contrôle. En revanche, pour les grilles de Bishop, les deltas observés dans l'analyse sont un peu différents puisque le delta de progression est plus important pour le groupe test (surtout selon les parents), et que le delta qui séparait les notes moyennes de composante pragmatique des deux groupes a diminué, étant donné les meilleurs scores du groupe test. Toutefois, cette progression n'est principalement rapportée que par les parents. Les observations des professeurs de ce groupe révèlent un delta de progression légèrement supérieur à celui du groupe contrôle.

Notre expérience répond donc partiellement à la question de recherche que nous nous sommes posée. Partiellement, car nous avons pu voir précédemment, dans la partie théorique, que l'évaluation de la compétence pragmatique et des habiletés sociales est particulièrement complexe et les outils permettant d'évaluer ces compétences sont peu nombreux. Nous pouvons alors penser que le PÉLÉA, (protocole pour évaluer le langage élaboré), n'est peut-être pas assez adapté pour apprécier la progression générée par un « entraînement » de la compétence pragmatique en groupe dans le cadre d'une étude s'étalant sur six mois. C'est d'ailleurs notamment pour cela que nous avons pensé à le compléter avec la grille de Bishop. Nous avons choisi cette dernière pour une étude plus approfondie de la compétence pragmatique et surtout plus spécifique des habiletés sociales, peu évaluées dans le PÉLÉA, mais aussi pour la précision qualitative de ses items.

Enfin, l'évaluation de la compétence pragmatique et plus particulièrement encore des habiletés sociales est délicate car travailler ces compétences nécessite de les laisser « germer », sans forcément attendre un résultat rapide. L'évaluation à six mois n'est donc pas forcément représentative des acquisitions permises par le groupe thérapeutique. De plus, nous pourrions penser, à la vue des résultats du PÉLÉA, que certains jeunes n'ont pas investi le groupe thérapeutique, car leurs scores aux différents subtests ne se sont que très peu voire pas améliorés. Or, ces adolescents ont, vont, ou sont en train d'acquérir des compétences. Nous ne pouvons donc pas statuer de façon absolue et définitive sur l'efficacité mise en place et sur leur investissement dans le groupe.

De plus, leur pathologie engendre, entre autres caractéristiques, une relative résistance à la prise en charge. Il leur faut donc se confronter plus régulièrement à une situation donnée, à un entraînement spécifique pour pouvoir l'automatiser. C'est d'ailleurs pour cela que nous pensons que travailler chaque semaine au sein des groupes la compétence pragmatique et les habiletés sociales, indispensables dans la vie relationnelle quotidienne comme dans l'évolution de leur pensée, est essentiel.

Il serait intéressant de réaliser à nouveau notre étude en réduisant le nombre de biais et donc leur impact. Il serait alors souhaitable d'augmenter le nombre de participants, d'allonger la durée de l'étude, d'équilibrer le sex-ratio, de créer un autre groupe contrôle avec des adolescents ne présentant pas de trouble du langage pour observer le delta avec la « norme ».

Il serait également pertinent d'observer l'efficacité du groupe en le confrontant à un autre type de groupe référence, par exemple un groupe d'ados suivant une rééducation en duel.

Une autre possibilité serait de commencer un travail de groupe, comme celui que nous avons effectué, avec des patients dysphasiques plus jeunes (7-8-9ans) et de les opposer dans 5 ans, quand ils auront atteints l'âge adolescent, à des jeunes dysphasiques n'ayant pas suivi de rééducation en groupe.

Il pourrait aussi être intéressant d'interroger le devenir des jeunes que nous avons observés dans ce groupe dans une dizaine d'années et ainsi voir avec eux si cette compétence pragmatique et ces habiletés sociales de communication se sont développées quelques années plus tard, échappant ainsi à l'évaluation constitutive de notre mémoire.

Malgré les biais que nous avons soulevés au cours de cette étude, nous pouvons conclure que le groupe a été bénéfique pour tous ses acteurs. Grâce à l'émulation et aux échanges qu'il crée entre les jeunes, le groupe a permis de pérenniser le soin avec les

adolescents, ce qui n'est pas toujours facile, et ceci dans une optique écologique et systémique.

En effet, au regard des subtests en progrès au PÉLÉA (l'explication des métaphores en spontané, la génération de phrases, la recherche de similitudes et les définitions en QCM) et des changements positifs relevés grâce aux grilles de Bishop (diminution du langage stéréotypé et meilleure utilisation du contexte conversationnel), les jeunes du groupe test ont réussi à tirer profit du travail de groupe sur la compétence pragmatique et les habiletés sociales de communication. Ils ont saisi l'intérêt du groupe et ont pu en expérimenter les bienfaits lors de leurs stages respectifs en entreprise, mais aussi et surtout dans la vie quotidienne. Les animateurs du groupe ont également pu nous exprimer leur satisfaction d'avoir participé à cette étude. Elle leur a permis de « s'approprier des concepts et des outils auxquels ils ne prêtaient pas forcément attention auparavant ». Ils ont aussi pris conscience, grâce à notre questionnaire, des apports de la pluridisciplinarité dans l'animation d'un groupe. Et enfin pour nous, ce mémoire nous a permis de découvrir la recherche scientifique et le travail en équipe. Il nous a également permis de mieux appréhender la dysphasie ainsi que les habiletés sociales, qui sont très souvent atteintes dans la grande majorité des pathologies que nous pourrions aborder dans notre pratique orthophonique.

## **Bibliographie**

**Abric, J-C.** (2003). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes.* Paris : Arman Colin

**Anzieu, D., Martin, J-Y.** (1968) *La dynamique des groupes restreints.* . Paris : Presses Universitaires de France - PUF

**Baghdadli, A.** (2011) *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme.* Issy Les Moulineaux : Masson

**Bedin, V.** (2009) *Qu'est-ce que l'adolescence.* Auxerre : Editions sciences humaines.

**Bert, J.** (2003) *La Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant (d'après des textes de Michel Monot)*

**Billard, C., Pinton, F., Tarault, L & Faye, E.** (2007). Suivi à moyen terme d'une cohorte de 18 enfants dysphasiques : Evolution du langage oral et du langage écrit à l'adolescence, *Rééducation orthophonique.* 230, 149-163.

**Botting, N. & Conti-Ramsden, G.** (1999). Pragmatic Language Impairment without Autism: *The children in question.* Autism Publications and The National Autistic Society, 3(4), 371-396.

**Boutard, C., Guillon, A., Charlois, A-L.** (2011). *PELEA : Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent.* Isbergues (Pas-de-Calais) : Ortho Edition.

**Bracops, M.** (2006). Introduction à la pragmatique. Bruxelles : De Boeck.

**Caron, S., Salmon, E.** (2009) *Mémoire pour le certificat de capacité en orthophonie : Elaboration d'un outil de suivi d'évolution des patients atteints de la maladie d'Alzheimer dans le cadre de la prise en charge de la communication au sein d'ateliers thérapeutiques.* Université de Nantes.

**Carrière, C., Bes-de-Berc, C.** (2006) *Mémoire pour le certificat de capacité en orthophonie : Adaptation et étalonnage du Test Lillois de Communication pour une population d'adolescents traumatisés crâniens âgés de 11 à 13 ans,* Université Paris VI.

**Collette, E. & Schelstraete, M-A.** (2012). Difficultés *pragmatiques* des enfants dysphasiques. In Maillart, C. & Schelstraete, M-A. (Eds.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (pp.153-174). Paris : Masson.

**Coquet, F.** (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent: méthodes et techniques de rééducation.* Isbergues (Pas-de-Calais) : Ortho édition.

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

**Cornu-Leyrit, S. & Schneider-Vigneaux, A.** (2013). *Les fonctions exécutives au quotidien.* Isbergues (Pas-de-Calais) : Ortho édition.

- Côté, V.** (2009) *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation : Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire*. Université du Québec (Montréal)
- Dardier, V.** (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Levallois-Perret : Edition Bréal.
- De La Brosse, P. & Vaillant de Guélis, E.** (2011). *Mémoire pour le certificat de capacité en orthophonie : Evocation lexicale chez l'enfant dysphasique, élaboration d'un outil de rééducation spécifique*. Université de Lyon.
- De Weck, G. & Rosat, M-C.** (2003). *Troubles dysphasiques comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Paris : Masson.
- De Weck, G.** (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie, *Enfance - Presses Universitaires de France, Volume 56*, 91-106.
- De Weck, G & Marro, P.** (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*, Paris : Masson.
- Estienne, F. & Piérart, B.** (2006). *Les bilans de langage et de voix : Fondements théoriques et pratiques*. Paris: Masson.
- Fournier, M.** (2000). La naissance de l'adolescence, *Sciences Humaines, 110*.
- Franc, S., Gérard, C.L.** (1996). Suivi longitudinal d'une population de sujets dysphasiques. *ANAE. 37*, 36-40.
- Franc, S. & Gérard C-L.** (2003). Devenir scolaire des dysphasiques, In : Gérard, C-L., Brun, V. (Eds.) *Les dysphasies*. pp.123-140. Paris : Masson.
- Garitte, C.** (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique, 221*, 57-66.
- George, F.** (2007). Les dysphasies, *Rééducation Orthophonique, 230*, 7-24.
- Gérard, C-L.** (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris: Editions Universitaires.
- Gérard, C-L.** (2004). *Les dysphasies [XXXIe Entretiens de médecine physique et de réadaptation, Montpellier, 7 mars 2003]*. Paris : Masson
- Gérard, C-L.** (2011). *Clinique des troubles des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck
- Herbaux-Laborbe, M.** (2013) *Mémoire pour le certificat de capacité en orthophonie : Etude d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes dysphasiques : évaluation de leur langage élaboré, de leur langage écrit et de leur qualité de vie*. Université de Bordeaux
- Hupet, P.** (2006). Le bilan pragmatique. In : F. Estienne & B. Piérart (Eds.) *Les bilans de langage et de voix : Fondements théoriques et pratiques*. (pp.88-104) Paris: Masson.
- Jenny, L.** (2004). La description, *Méthodes et problèmes, Genève, département de Français Moderne*, 14-15

**Leclerc, M-C.** (2005) *Rééducation orthophonique*, 221, 159-174.

**Le Normand, M.-T., Veneziano, E., Scripzac A., Testagrossa, F.** (2011). Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : Les effets de deux méthodes d'intervention. *A.N.A.E. 112-113*, 214-221.

**Liberman R.** (2005) *Entraînement aux sociales pour les patients psychiatriques*. Paris : Retz

**Maillart, C.** (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998), *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

**Maillart, C. & Orban, A.** (2008). Le bilan langagier de l'enfant dysphasique : aspects théoriques et cliniques, *A.N.A.E.*, 20, 211-220.

**Monfort, M.** (2003). Les difficultés pragmatiques dans les troubles du développement du langage. In: Fédération Nationale des Orthophonistes (Eds.) *Entretiens de Bichat 2003. Expansions scientifique française*. (pp.125- 139) Paris : Presse universitaire.

**Monfort, M., Juarez, A., Monfort Juarez, I.** (2005) *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid Espagne : Entha Ediciones pour Ortho édition.

**Monfort, M.** (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation Orthophonique*, 221, 85-102.

**Monfort, M.** (2007(a)). Les objectifs de l'intervention langagière dans les troubles graves de l'acquisition du langage. *Rééducation Orthophonique*, 230, 127-148.

**Monfort, M.** (2007(b)). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 231, 73-86.

**Organisation Mondiale De La Santé.** (1993). CIM-10 - Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexe. 10ème révision. Volume 1. Genève.

**Potier, D.** (2004). La Rééducation de l'enfant dysphasique. In : Gérard (Eds.) *Les dysphasies* (pp.105-110) Isbergues : Ortho édition.

**Ramsden, S., Richardson, F., Josse, G., Thomas, M., Ellis, C., Shakeshaft, C., Seghier, M., & Price, C.** (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain, *Nature*. 479, 113-116.

**Reuchlin, M.** (1985) *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF

**Revol, O.** (2001). L'enfant dysphasique et l'école. *ANAE*. 61, 29-36.

**Rustin, L.** (1992). *Troubles de la parole et habiletés sociales*. Paris : Masson

**Skhiri, A.** (2011) *Thèse de doctorat en Sciences biomédicales option orthophonie : De la difficulté des enfants dysphasiques à décoder des émotions de base : éclairages sur un syndrome méconnu*. Université de Montréal

**Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery S., Georgieff, N.** (2009) Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *Psychiatrie/Pédopsychiatrie 37-201-E-15 EMC (Elsevier Masson SAS, Paris)*, 1-19.

**Thiercé, A.** (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin

**Veneziano, E.** (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. *Interactions verbales et acquisition du langage*, 89-118.

**Vermard, K.** (2007) *Mémoire pour le certificat de capacité en orthophonie : Expérience d'un atelier d'écriture en libéral auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit*

**Villeneuve, M.** (2011) *Mémoire dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Maitre ès arts (M.A.) : Evaluation de la compétence sociale d'élèves dysphasiques de niveau primaire fréquentant une école d'enseignement spécialisé*. Université de Laval (Québec)

**Whitehouse, A.J.O., Watt, H.J., Line, E.A., Bishop, D.V.M.** (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal Communication Disorders*. 44(4), 511-528.

**William, J.** (2005) In Liberman (Eds.) *Entraînement aux habiletés sociales pour les patients psychiatriques*. Paris : Retz

## **Table des Annexes :**

Annexe 1 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge,  
(Coquet, 2005).

Annexe 2 : Développement des capacités pragmatiques, (Adam, 2002).

Annexe 3 : Modèle d'organisation cérébrale anatomo-fonctionnelle de Crosson (1985, cité par  
Gérard, 1991 & 1993).

Annexe 4 : Classification des dysphasies de Rapin et Allen (1988, cité par Soares, 2009).

Annexe 5 : Chartes des groupes élaborées par les jeunes.

Annexe 6 : Questionnaire sur la co-animation pour les intervenants des groupes  
thérapeutiques.

Annexe 7 : Exemples de fiches de séances pour les groupes thérapeutiques.

Annexe 8 : Exemple de la C.C.C. de Bishop.

Annexe finale : Fiche d'autorisation parentale pour la participation à l'étude.

Annexe 1 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge,  
(Coquet, 2005).

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

D'après :

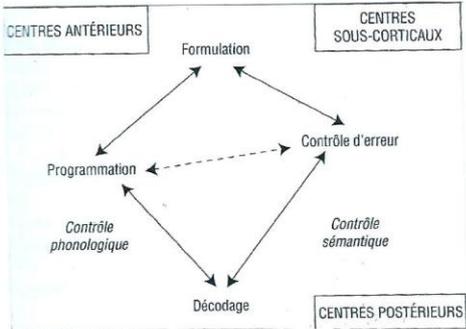
- Bruner, 1983
- Bernicot, 1992
- Cronck, 1987
- Dore, 1979
- Grice, 1979
- Halliday, 1973
- Hardling, 1992
- Jakobson, 1963
- Searle, 1969

	<b>Compétences méta – pragmatiques</b>
	<b>Habiletés discursives</b>
	<b>Adaptation au contexte social</b> (registres de langage)
	<b>Organisation de l'information :</b> prise en compte du point de vue de l'autre décodage du message (inférences) et production (choix lexicaux et morpho-syntaxiques adaptés, organisation du discours)
	<b>Règles de coopération (GRICE),</b>
	<b>Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte</b>
	<b>Adaptation à l'interlocuteur</b> (âge, disposition affective de l'autre, savoir partagé) et au <b>contexte physique</b> (lieu, moment, objets présents / absents)
	<b>Conscience des préalables aux tours de parole</b>
	<b>Régie de l'échange :</b> routines conversationnelles (attention à l'autre, alternance des tours de parole, initiation, maintien et clôture de l'échange), <b>topicalisation de la conversation</b> (lancement, maintien, changement et clôture des thèmes), <b>prise en compte du feed back</b> (réparation des bris, demande d'explicitation ...)
	<b>Efficacité des actes de langage en termes d'intention (BERNICOT)</b>
	<b>Fonctions du langage (HALLIDAY) :</b> informative, phatique, incitative, personnelle, heuristique, instrumentale, ludique
	<b>Théorie de l'esprit</b>
	<b>Intentionnalité :</b> comportements communicatifs (HARDLING) actes primitifs de parole (DORE)
	<b>Tour de rôle</b> dans les échanges de regard, les épisodes de coaction, les vocalisations, le babillage
	<b>Attention Conjointe</b> Mise en place des formats d'interaction (BRUNER)
3 mois à 6 mois	9 mois / 1 an
2 ans	3 ans
4 ans à 6 ans	7 ans
	10 ans

Annexe 2 : Développement des capacités pragmatiques, (Adam, 2002).

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)
Habilités métapragmatiques	Entre 6 et 7 ans	Andersen-Wood et Smith (1997)
Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans	Kyrtzlis et Ervin-Tripp (1999)
Bon usage de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans	Kamiloff-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)

Annexe 3 : Le modèle anatomo-fonctionnel de Crosson, 1985.



Annexe 4 : Classification des dysphasies de Rapin et Allen (1983), citée par Soares (2009)

<b>Atteintes mixtes expressives/réceptives :</b>	Déficit phonologique-syntaxique Agnosie auditivo-verbale
<b>Atteintes expressives (compréhension préservée ou faiblement atteinte)</b>	Trouble de la programmation phonologique Dyspraxie verbale
<b>Atteinte au niveau de processus de traitement haut niveau</b>	Déficit lexical-syntaxique (ou dysphasie mnésique) Déficit sémantique-pragmatique

Annexe 5 : Charte des groupes élaborée par les jeunes

Ne pas couper la parole

Ne pas sortir de la pièce

Lever la main avant de parler

Ecouter les autres

Ne pas parler pendant que les autres parlent

Ne pas se lever lorsqu'on n'a pas la permission

Se faire comprendre

Aider les autres à se faire comprendre

Ne pas être grossier

Ne pas se moquer des autres

Ne pas déconcentrer les autres

Bien s'exprimer

Bien articuler

Argumenter ses propositions

Etre attentif

Annexe 6 : Questionnaire sur la co-animation pour les intervenants des groupes thérapeutiques.

**QUESTIONNAIRE POUR LES INTERVENANTS DU GROUPE :**

Quelle position adoptez-vous dans un atelier de groupe en CO-animation ?

Les questions suivantes sont à destination des intervenants qui participent à l'organisation et à l'animation des groupes ou ateliers thérapeutiques.

Désormais, ces groupes sont souvent co-animés par des adultes de professions différentes. Nous souhaiterions donc approfondir ce concept de **co-animation** en objectivant les avantages et aussi les inconvénients, c'est pourquoi nous vous soumettons ce questionnaire.

Les intervenants d'un groupe, quel qu'il soit, font partie du cadre du groupe. Il est essentiel de connaître et définir la place de chacun.

Pour bien remplir le questionnaire et afin d'avoir une idée globale de ce que nous vous demandons ci-dessous, nous pensons qu'il est préférable de lire toutes les questions au préalable.

Merci d'avance,

Soizic T. et Pierre-Charles G.  
Etudiants en 4<sup>ème</sup> année d'orthophonie  
Université de NANTES

1° QUEL TYPE DE GROUPE ANIMEZ-VOUS ?

.....

2° QUELLE EST VOTRE PROFESSION ?

.....

3° POURQUOI TROUVEZ-VOUS INTERESSANT DE TRAVAILLER EN GROUPE ?

.....

4° AVEZ-VOUS DEJA ANIMER DES GROUPE AVEC UN COLLEGE DE LA MEME PROFESSION QUE VOUS ?

OUI            NON

5° QUELLES SONT LES ELEMENTS QUE VOUS APPORTEZ AU GROUPE PERSONNELLEMENT, GRACE A VOTRE PROFESSION ?

.....  
.....  
.....

6° QUELLE EST LA PROFESSION DU COLLEAGUE QUI CO-ANIME LE GROUPE AVEC VOUS ? .....

7° QU'APPORTE VOTRE COLLEAGUE DE PLUS (/ DE DIFFERENT) ?

.....  
.....  
.....

8° QUELLES SONT POUR VOUS LES DIFFERENCES ENTRE UN GROUPE ANIME PAR DEUX PERSONNES D'UNE MEME PROFESSION ET UN GROUPE CO-ANIME ?

.....  
.....  
.....

9° PENSEZ-VOUS QUE VOTRE PLACE, VOTRE CHAMP D'ACTION LORS DU GROUPE SOIT DIFFERENT DANS LA SITUATION DE CO-ANIMATION ?

.....  
.....  
.....

Annexe 7 : Exemples de fiches de séances pour les groupes thérapeutiques

 <p style="text-align: center;"><b>ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »</b> <b>SEANCE 1</b></p>	Fiche d'activités 1/...
<p><u>Thème (s) abordé(s) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'atelier</li> <li>- Etablissement du cadre</li> </ul>	Intervenants : L'orthophoniste et le professeur Jeunes : IES de Petite Lande
<p><u>Objectifs de l'atelier :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter l'atelier aux jeunes</li> <li>- Leur donner les objectifs de l'atelier</li> <li>- Etablir les règles de fonctionnement ensemble</li> <li>- Recueillir leurs attentes</li> </ul>	Matériel : Feuilles ou paper board pour noter les règles qu'ils choisissent de se fixer
<p><u>Programme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Présentation de l'atelier :</b></li> </ul> <p>Objectif formulé aux jeunes : « Nous savons que s'adresser aux autres est une difficulté principale dans la dysphasie. Pourtant, toute personne en a besoin pour s'adresser aux autres, pour se faire des amis (au collège, en vacances, en activités extra-scolaires), pour demander des informations (faire une commande au Mac-do, demander une pièce de scooter, emmener sa copine ou son copain au cinéma, choisir un livre à l'espace culturel, demander un horaire de train, organiser une sortie entre copains), se protéger et se défendre quand on se sent agressé. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Présentation du cadre :</b> lieu (noter les dates de l'atelier), temps (durée), acteurs.</li> <li>- <b>Demander aux jeunes s'ils ont déjà vécu des situations de communication difficiles.</b> Echanger sur ces expériences.</li> <li>- Que peut-on faire pour faciliter la communication ? Partir des compétences de chacun dans l'échange.</li> <li>- <b>Introduire les missions,</b> expliquer les objectifs. Proposer aux jeunes de se représenter mentalement comment ils vont s'organiser pour effectuer les missions. (notion d'investissement importante)</li> </ul> <p><u>Ecouter les difficultés personnelles des élèves et recueillir leurs demandes :</u> Ex : le téléphone, aborder une personne, tenir et dynamiser une conversation, le stress, s'assurer d'être compris.</p>	
<p><u>Mission :</u> Pas de mission lors de la première séance</p>	



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 3**

Fiche d'activités  
3/...

Thème (s) abordé(s) :

- Le tutoiement et le vouvoiement

Intervenants :  
L'orthophoniste  
et le professeur  
Jeunes : classe  
IES

Objectifs de l'atelier :

- Relever leurs observations sur le tutoiement et le vouvoiement,
- Comprendre comment les utiliser à bon escient.

Matériel :  
Feuilles ou paper  
board

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 4 dans les agendas**

- **Introduire le thème de la séance du jour.**

La nuance entre le vouvoiement et le tutoiement est très difficile à comprendre pour les adolescents dysphasiques. Une fois l'adaptation au contexte et à la personne, il faut manipuler les flexions grammaticales, ce qui leur demande beaucoup au regard de leur compétence linguistique.

- **Rassembler les observations : qui tutoyer ? qui vouvoyer ?**

Les adultes, les grands-parents, les patrons, les maîtres de stage, les professeurs, les camarades, les frères et sœurs, les cousins, les voisins, la boulangère...Etc.

→ Faire le point sur chaque situation n'est pas une perte de temps, car ce qui peut nous apparaître clair et inné ne l'est pas pour eux forcément.

C'est une plainte constante de leur part, et de cette gêne découle généralement une diminution de la prise de parole.

- **Jeu de rôle**

Leur demander de se rappeler les situations abordées pour la salutation.

Décider si le tutoiement ou le vouvoiement est le plus adapté pour chacune de celles-ci.

Le jeu de rôle se fera deux par deux, et consistera comme la fois précédente à choisir une situation qu'ils pourraient vivre dans leur quotidienne ou/et qu'ils aimeraient aborder avec plus de sérénité ultérieurement.

→ Leur demander en préambule ou la fin:

\* s'ils voient la différence entre TU et VOUS.

\* si le fait qu'on les vouvoie les mettrait mal à l'aise.

Missions :

1. Observer quelles personnes sont tutoyées et lesquelles sont vouvoyées.



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 8**

Fiche d'activités  
8/...

Thème (s) abordé(s) :

- L'argumentation
- La conversation sous forme d'interview.

Intervenants :  
Jeunes Petite  
Lande.  
L'orthophoniste  
Le professeur

Objectifs de l'atelier :

- Amener le discours argumentatif en situation duelle d'interview
- Savoir rebondir et s'adapter à l'interlocuteur (compétence conversationnelle et discursive)

Matériel :  
Feuilles ou paper  
board.  
Deux chaises  
pour la mise en  
scène.

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 9 dans les agendas**
- **Introduire les thèmes de la séance du jour :**

Les adolescents vont se servir de leur portrait chinois pour nourrir une interview.

**Le jeu de rôle**

Ils vont passer chacun leur tour, deux fois, avec un camarade différent, le but étant qu'ils prennent la place du présentateur et de l'invité.

Le cadre proposé est celui d'une émission de télévision ou encore un plateau de journal télévisé. Les jeunes peuvent jouer l'arrivée sur le plateau, la mise en place, etc...

Le présentateur ne connaît pas les réponses de l'invité, il a simplement la trame des questions qui composent le portrait chinois.

Il est préférable que l'invité n'ait pas son portrait chinois sous les yeux, afin que l'échange soit plus authentique.

Sont observés :

\* Les comportements non-verbaux : l'un par rapport à l'autre, l'un par rapport au public (joué par le reste du groupe), le respect des tours de parole, la pertinence des paires adjacentes de questions-réponses (= argumentation).

\* L'expression orale : le vouvoiement, l'introduction de l'émission et de l'invité (avec des expressions particulières), les formes d'accroches, la gestion du thème et les paires adjacentes.

- **Le débriefing**

Le débriefing se fait pour chacun à la fin du passage, il est préférable qu'il soit fait par les intervenants.

CONSEIL : Faire passer un adolescent dynamique et ayant bien compris l'intérêt en premier afin de donner un modèle aux autres.

Missions :

1. Remplir le portrait chinois



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 11**

Fiche d'activités  
11/...

Thème(s) abordé(s) :

- L'argumentation, sous forme de débat.

Intervenants :

Les jeunes  
L'orthophoniste  
Le professeur

Objectifs de l'atelier :

- Mettre en pratique les éléments qui ont été vus sur les deux dernières séances :
  - \* organiser son discours argumenté,
  - \* prévoir les différents contre-arguments et savoir y répondre,
  - \* respecter le tour de parole,
  - \* respecter le thème,
  - \* maintenir le thème
- Tenir un débat « pour ou contre » en équipe.  
Organiser le fil de leur argumentation en groupe  
Respecter quand un co-équipier parle et l'aider s'il est en perdition.
- Se décentrer en adoptant et en défendant un point de vue qui n'est pas forcément le leur.

Matériel :

Feuilles ou paper board pour noter les arguments et contre-arguments.  
Chaise, table pour le débat.

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 12 dans les agendas.**

- **Introduire le thème de la séance du jour :**

En lien avec la mission, nous vous avons demandé de réfléchir sur les jeux vidéos, êtes-vous « pour ou contre » ?

- **L'activité**

Les jeunes vont être distribués du côté Pour ou Contre de façon aléatoire.

Les deux groupes vont s'installer face à face.

Au choix, les intervenants adultes peuvent prendre place dans un groupe mais il faut qu'un d'entre eux fasse la régulation du débat.

- **Le but**

Réutiliser les outils évoqués précédemment, car la situation du débat est une situation proche de la réalité des cours du collège.

Observer la capacité de chacun à rebondir et l'ajustement de son propos.

Au sein d'un groupe, relever les capacités à interpeler l'autre, à rebondir, etc...

Le sens critique est nécessaire pour cette séance. L'interaction est également essentielle au sein d'un même groupe et entre les groupes.

CONSEIL de la séance 10: Au fur et à mesure, il est intéressant de noter au tableau les arguments types et les contre-arguments souvent renvoyés en retour. Les jeunes parviennent à mieux anticiper et à construire leur discours autrement.

Mission:

1. Réfléchir au thème des jeux vidéo. Trouver un argument pour et un argument contre.



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 17**

Fiche d'activités  
17/...

Thème (s) abordé(s) :

- Le stress
- La relaxation

Objectifs de l'atelier :

- Reconnaître et percevoir les situations qui les stressent. Quels sont les signes personnels qui se manifestent alors.
- Connaître et maîtriser une technique personnelle de relaxation efficace.

Matériel :  
Une chaise par  
personne.

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 18 dans les agendas**
- **Introduire le thème de la séance du jour : La RELAXATION**

Le stress est rencontré régulièrement et en différentes occasions par les jeunes du groupe.

- **L'activité**

La séance se déroule en groupe, tout le monde est assis.

Chacun commence par énoncer les signes qui, chez eux, sont évocateurs de stress, puis ils donnent les astuces qu'ils mettent en place pour diminuer leur stress.

La suite de l'activité est une séance de relaxation de 5-7 minutes, qui se réalise sur une chaise, le dos bien calé, les pieds bien au sol, les mains sur les cuisses.

La relaxation se fait sur la chaise, avec les yeux ouverts dans un premier temps, puis fermés dans un second temps.

La respiration ventrale est installée, en inspirant par le nez, en stockant l'air au niveau du ventre et non au niveau thoracique supérieur. Puis l'expiration se fait par la bouche.

Ensuite, on laisse retomber les mains de chaque côté du corps

L'esprit se concentre alors sur les mains et seulement les mains.

Les sensations sont axées sur la paume de la main, le dos de la main, la circulation sanguine dans les doigts, leurs contacts entre eux, ...etc.

L'exercice se termine quand on ressent une pesanteur accentuée au niveau des mains, avec la sensation de mains énormes et extrêmement lourdes.

Les yeux s'ouvrent alors, les mains sont ramenées sur les cuisses, et la respiration redevient normale.

- **Le but**

Cette séance leur permet d'accéder seul et n'importe où au relâchement en 5 minutes.

Missions :

1. Savoir ce qu'est une situation de stress pour vous, comment s'exprime-t-il chez vous? Que faites-vous abaisser votre niveau de stress ?



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 19**

Fiche d'activités  
19/...

Thème (s) abordé(s) :

- L'entretien d'embauche pour leur projet professionnel en alternance.

Objectifs de l'atelier :

- Gérer sa présentation, savoir se mettre en avant.
- Répondre de façon adaptée aux questions qui leur sont posées.

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 21 dans les agendas**

- **Introduire le thème de la séance du jour :**

La plupart des jeunes dysphasiques intègrent des filières courtes pour obtenir leur diplôme, souvent en alternance. Cette situation les amène à passer des entretiens d'embauche avec des patrons.

Les jeunes doivent saisir l'importance d'une bonne présentation afin de se démarquer, tout en abordant leurs difficultés de langage oral.

- **L'activité**

Un jeu de rôle sous forme d'entretien d'embauche pour un stage en alternance.

Ce jeu de rôle est basé sur la fiche de présentation qu'ils ont rédigée et travaillée lors de la séance précédente.

L'entretien est filmé, un intervenant tient le rôle du patron. Tous les sujets peuvent être abordés:

- Informations personnelles,
- Cursus scolaire,
- Stages réalisés,
- Diplômes et examens obtenus,
- Motivation(s),
- Qualités & Difficultés,
- Passions et Loisirs.

L'entretien dure 4 minutes et se déroule de la façon suivante :

- Salutation (entrée du candidat dans la salle),
- Présentation,
- Questions diverses (les termes spécifiques à chaque filière doivent être utilisés ; menuiserie, pâtisserie, restauration...).

Aucun débriefing n'est organisé après les entretiens, car les jeunes devront s'auto-évaluer après visionnage de leur vidéo.

Missions :

1. Préparer son entretien avec, en support, la fiche de présentation.

Matériel :  
La fiche de  
présentation.  
Caméra + pied.  
Table et chaise.



**ATELIER « Pragmatique du Langage Oral »  
SEANCE 21**

Fiche d'activités  
21/...

Thème(s) abordé(s) :

- L'entretien : Analyse vidéo.

Objectifs de l'atelier :

- Prendre conscience de ses progrès et des difficultés qui persistent.

Programme :

- **Ecrire la mission de la séance 22 dans les agendas**

- **Introduire le thème de la séance du jour :**

Analyse des entretiens d'embauche avec un patron : Autocritique.

- **L'activité**

Comment se sont-ils démarqués, comment ont-ils abordé leurs difficultés de langage oral. Des questions leur sont données sur une feuille.

Ont-ils réutilisé des éléments de leur fiche ?

La caméra les a-t-elle gênés autant ?

Comment se sentaient-ils ?

Ont-ils pris appui sur leur fiche de présentation ?

Leur a-t-elle permis de structurer leur pensée ?

Ont-ils réussi à donner des détails ?

Ont-ils abordé leur difficulté ? Comment se sont-ils sentis alors ?

A quoi ont-ils répondu ? / Qu'ont-ils réussi à placer ?

- Informations personnelles,
- Cursus scolaire,
- Stages réalisés,
- Diplômes et examens obtenus,
- Motivation(s),
- Qualités & Difficultés,
- Passions et Loisirs.

Ont-ils compris tous les termes utilisés par leur interlocuteur ?

Ont-ils eu l'impression de blanc ?

Pensent-ils avoir répondu à côté d'une question ?

Ont-ils réussi à dévier une question si l'occasion s'est présentée ?

→ Les réponses sont débattues, et surtout les points forts sont mis en avant !

Mission:

1. Analyser sa vidéo, faire son autocritique selon les observations menées jusqu'alors en groupe PLO.

Matériel :  
La fiche de  
présentation.  
Clé USB,  
Vidéo-projecteur.

## Annexe 8 : Exemple de la grille C.C.C. de Bishop.

Maillet, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

### *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998)

Grille remplie par .....

Relation avec l'enfant .....

Nombre d'années que vous connaissez l'enfant .....

#### Consigne :

Cette grille contient une série de phrases décrivant différents aspects des comportements des enfants.

Pour chaque phrase, nous vous demandons de juger si cette description « ne s'applique pas », « s'applique un peu ou quelquefois », « s'applique tout à fait ». Pourriez-vous, s'il vous plaît, ne cocher qu'une case par phrase et essayer de répondre à toutes les phrases ?

Si vous êtes incapable de répondre à la question, sélectionnez alors la case « je ne sais pas ».

Nous vous demandons de remplir ce questionnaire seul, sans en discuter avec quelqu'un d'autre.

Cette grille ne parvient pas toujours à rendre compte parfaitement du comportement de chaque enfant.

Ne vous inquiétez pas si aucune des alternatives proposées ne vous paraît exactement appropriée.

Cochez la réponse qui vous paraît la plus proche et, si nécessaire, ajoutez un commentaire.

Merci pour votre collaboration.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		Ne S'applique pas	S'applique un peu/ quelquefois	S'applique tout à fait	Ne sait pas
<b>Intelligibilité &amp; fluence</b>					
1	Les gens peuvent comprendre tout ce qu'il dit.				
2	Les gens ont des difficultés à comprendre une grande partie de ce qu'il dit.				
3	Il fait rarement des erreurs en produisant des sons de parole.				
4	Il prononce erronément un ou deux sons mais il n'est pas difficile à comprendre.				
5	La production des sons semble immature. Par exemple, il dit des choses comme "crocodile pour crocodile."				
6	Il semble incapable de prononcer certains sons. Par exemple, il peut avoir des difficultés à dire "k" ou "s".				
7	Il laisse tomber certaines syllabes à la fin ou au début des mots. Par exemple, pour "tobozzan", il dit "bozzan".				
8	Il est plus difficile de le comprendre quand il produit des phrases plutôt que des mots isolés.				
9	La parole est extrêmement rapide.				
10	Il semble avoir des difficultés à construire ce qu'il veut dire : il fait des faux départs, répète des parties de mots ou de phrases. (ex. « je veux une... veux une glace »)				
11	La parole est bien articulée et fluide.				
<b>B Syntaxe</b>					
12	Son langage est le plus souvent composé d'énoncés de deux mots comme "donne train", "papa part".				
13	Il peut produire des phrases longues et complexes comme "quand tu es allé dans le parc, j'ai vu un monsieur".				
14	Il a tendance à supprimer les terminaisons grammaticales Ex: "les ours dort".				
15	Parfois, il fait des erreurs de pronoms ou d'articles, il dit "elle" pour "lui" et vice versa.				
<b>C Initiation de la conversation</b>					
16	Il parle à n'importe qui, n'importe où.				
17	Il parle trop.				
18	Il redit aux gens des choses qu'ils savent déjà..				
19	Il se parle à lui-même.				

	<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
20 Il parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne.				
21 Il pose des questions dont il connaît la réponse.				
<b>D Coherence</b>				
22 Il est parfois difficile de donner du sens à ce qu'il dit parce cela paraît illogique ou déconnecté.				
23 La conversation avec lui peut être agréable et intéressante.				
24 Il peut donner un compte rendu facile à suivre d'un événement passé comme un anniversaire ou des vacances.				
25 Il peut expliquer clairement ce qu'il veut faire demain ou dans le futur.				
26 Il paraît avoir des difficultés à expliquer à un jeune enfant un jeu aussi simple que « touche-touche ».				
27 Il a des difficultés à raconter une histoire ou à décrire ce qu'il a fait en respectant l'ordre des événements.				
28 Il utilise des termes comme "il" ou "ça" sans qu'on comprenne clairement à quoi il fait référence.				
29 Il ne semble pas réaliser le besoin d'expliquer ce dont il parle à quelqu'un qui ne partage pas la même expérience. Par exemple, il peut parler de "Johnny" sans expliquer qui c'est.				
<b>Langage stéréotypé</b>				
30 Son accentuation peut paraître affectée, comme s'il caricaturait un personnage de télévision.				
31 Il utilise fréquemment des expressions comme « comme cela » ; « tu sais quoi ? » ; « oui, tu sais » ou « bien sûr ».				
32 Il change soudainement de sujet de conversation.				
33 Il ramène souvent la conversation vers son thème favori plutôt que de suivre ce que les autres personnes veulent dire.				
34 La conversation avec lui a souvent tendance à partir dans des directions inattendues.				
35 Il inclut des informations hyper précises dans sa conversation (ex. donne la date exacte d'un événement) Par exemple, si on lui demande « quand pars-tu en vacances ? » il répond « le 13 juillet 2001 » plutôt qu'en été.				
36 Il a des phrases favorites qu'il utilise très souvent mais parfois dans des situations inappropriées.				
37 Parfois, il semble dire des choses qu'il n'a pas complètement comprises.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
<b>F</b>	<b>Utilisation du contexte conversationnel</b>				
38	Il a tendance à répéter ce que les autres viennent de dire.				
39	Ses habiletés communicatives varient fortement d'une situation à l'autre.				
40	Il semble ne se fixer que sur l'un ou l'autre mot dans une phrase, ce qui fait qu'il ne comprend pas toujours bien ce qui est dit.				
41	Il peut comprendre l'humour (ex. paraît amusé plutôt que surpris si quelqu'un dit « quelle belle journée » alors qu'il pleut dehors).				
42	Il a tendance à prendre tout au pied de la lettre, ce qui donne parfois des résultats humoristiques (non voulus). Par exemple, un enfant à qui on demande « trouves-tu difficile de te lever le matin ? » et qui répond « non, je sors un pied du lit et puis l'autre et je me mets debout ».				
43	Il peut avoir des ennuis parce qu'il ne comprend pas toujours les règles de politesse ; il peut être considéré comme étrange par les autres.				
44	Il peut dire des choses qui manquent de tact ou qui sont socialement inadaptes.				
45	Il traite chacun de la même façon, indépendamment du statut social. Par exemple, il parle à son instituteur de la même façon qu'aux autres enfants.				
<b>G</b>	<b>Rapport conversationnel</b>				
46	Il ignore certaines intonations de la conversation (exemple : « que fais-tu ? ») et semble continuer ce qu'il faisait comme si rien ne s'était passé.				
47	Il n'initie jamais ou rarement une conversation ; il ne donne pas facilement d'information à propos de ce qu'il est en train de faire.				
48	Il ne semble pas décoder facilement les expressions faciales ou le ton de la voix, ce qui fait qu'il ne réalise pas toujours si les gens sont fâchés ou tristes.				
49	Il utilise très peu d'expressions faciales ou de gestes pour montrer ses sentiments. Et pas toujours de façon appropriée (ex. sourire quand il est anxieux).				
50	Il comprend la signification des gestes.				
51	Il regarde rarement ou jamais la personne à laquelle il parle ; il semble éviter activement le contact visuel.				
52	Il a tendance à regarder au-delà de la personne à qui il parle ; il paraît inattentif ou préoccupé.				
53	Il sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.				

		<i>Ne S'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/ quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
<b>H</b>	<b>Relations sociales</b>				
54	Il est populaire auprès des autres enfants.				
55	Il a un ou deux bons amis.				
56	Il a tendance à être brutalisé, griffé par les autres enfants.				
57	Il est délibérément agressif avec les autres enfants.				
58	Il peut blesser d'autres enfants intentionnellement.				
59	Un solitaire : négligé par les autres enfants mais pas rejeté.				
60	Il est perçu comme bizarre par les autres enfants et est donc activement évité.				
61	Il a des difficultés à établir des relations avec les autres enfants à cause de son anxiété.				
62	Avec des adultes familiers, il semble inattentif, distant ou préoccupé.				
63	Il interagit avec enthousiasme avec des adultes. On ne retrouve pas chez lui l'inhibition que les enfants montrent à l'égard des étrangers.				
<b>I</b>	<b>Centres d'intérêt</b>				
64	Il utilise des noms inhabituels ou sophistiqués. Par exemple, il on lui demande le nom d'un animal, il peut répondre « tapir ».				
65	Il possède un large stock d'information factuelles. Par exemple, il connaît le nom de toutes les capitales du monde ou le nom de nombreuses variétés de dinosaures.				
66	Il a un ou plusieurs domaines d'intérêt privilégiés (ordinateur, dinosaure) et préfère faire des activités qui rejoignent ces domaines-là.				
67	Il aime regarder à la télévision des programmes destinés aux enfants de son âge.				
68	Il semble ne pas avoir d'intérêt, il préfère ne rien faire.				
69	Il préfère faire quelque chose avec d'autres enfants plutôt que seul.				
70	Il préfère être avec des adultes plutôt qu'avec des enfants.				

Nantes, le 26 septembre 2013

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiants en dernière année d'orthophonie en stage sur le collège Petite Lande et Basse-Goulaine ; et le sujet de notre mémoire va s'intéresser aux difficultés plus particulières des jeunes dysphasiques.

Nous vous demandons l'autorisation de travailler avec votre jeune et vous-même.

En effet nous aurions besoin que vous remplissiez une première fois le questionnaire en début d'année puis il vous sera proposé une seconde fois en fin d'année.

Nous vous remercions de l'aide que vous nous accorderez.

Merci pour votre disponibilité.

N'hésitez pas à nous contacter ou si vous préférez que l'on soit présent lorsque vous remplirez la grille.

Soizic Trément : [soizic.trement@gmail.com](mailto:soizic.trement@gmail.com)

Pierre-Charles Goupil : [pierre.charles.goupil@gmail.com](mailto:pierre.charles.goupil@gmail.com)

-----  
-----

Je, soussigné ..., accepte que mon enfant ..... participe à l'étude organisée dans le cadre de votre mémoire.

Je m'engage également à remplir la grille de Bishop et à vous la remettre le 18 octobre 2013 lors de la réunion de la Persagotière.

Soizic Trément et Pierre-Charles Goupil.

Dans ce mémoire, il est question de la pragmatique et des habiletés sociales chez les adolescents dysphasiques. L'adolescence est une période déterminante pour la structuration de la personnalité et de son rapport aux autres. Lors de cette période décisive, la pragmatique et les habiletés sociales sont essentielles. Or chez les adolescents dysphasiques, ces compétences sont souvent fragiles. Les travailler en groupe nous semblait une médiation bénéfique et intéressante pour ces jeunes, plus écologique et proche de leur réalité sociale que la prise en charge duelle classique. Nous avons alors choisi d'observer et de quantifier l'évolution de la pragmatique et des habiletés sociales chez des adolescents qui travaillent ces compétences en groupe à six mois d'intervalle et de comparer cette évolution à celles d'adolescents dysphasiques qui ne participent à aucun groupe. Ainsi, nous avons pu voir l'impact de ces groupes de travail auprès de ces jeunes. Malgré les biais que nous avons pu rencontrer lors de notre étude, nous pouvons en déduire que le groupe est une modalité efficace et pertinente pour travailler la compétence pragmatique et les habiletés sociales.

This thesis develops the question of pragmatics and social skills for teenagers with dysphasia (SIL : Specific Language Impairments).

Adolescence is a crucial period for the development of personality and interpersonal relations. During this critical phase, pragmatics and social skills are essential. However, for teenagers suffering from dysphasia, these skills are often weak.

Group therapy appeared to us as an interesting and effective method of helping teenagers with dysphasia develop their interpersonal skills because the context closely resembles a natural social setting, as opposed to classic dual mediation sessions. That is why we chose to observe and measure, every six months, the evolution of practical and social skills among teenagers participating in group therapy and compare their progress with that of teenagers who do not participate in group sessions. Through our observations, we have been able to determine the impact of group therapy on teenagers with dysphasia.

Despite the bias encountered during this study, we can deduce that group therapy is an efficient and important method of developing teenagers' practical and social skills.

Mots-clés : dysphasie – pragmatique – habiletés sociales – groupe – adolescence

Keywords : Specific Language Impairments – pragmatic – social skills – group therapy - adolescence