

UNIVERSITE DE NANTES

---

Unité de Formation et de Recherche – « Médecines et Techniques Médicales »  
Année Universitaire 2013/2014

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

Présenté par  
**Mathilde CHRISTIAENS**  
Née le 25/01/1991

Réflexions sur l'intérêt de la Dynamique Naturelle de la  
Parole dans la rééducation des troubles pragmatiques auprès  
d'enfants atteints de déficience intellectuelle

Président du Jury : Madame LE RAY Anne, orthophoniste

Directrice de Mémoire : Madame FIOLEAU Lydie, orthophoniste

Membre du Jury : Madame PREVOST Anne-Clotilde, orthophoniste

## REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Lydie Fioleau, de m'avoir conseillée et guidée dans ma réflexion.

Je remercie ma maître de stage, Mme Anne-Clotilde Prévost, qui dirige, au sein de l'IME, le groupe de Dynamique Naturelle de la Parole, sujet de mon mémoire. Je la remercie de m'avoir accompagnée et de m'avoir fait partager son expérience.

Je remercie ma présidente de jury Mme Anne Le Ray, de m'avoir aidée dans la recherche de mon jury.

Je remercie également les enfants qui ont participé au groupe DNP avec spontanéité et enthousiasme.

Je remercie mon entourage et en particulier ma maman de m'avoir soutenue tout au long du travail de recherche.

Enfin, je remercie Jérôme Chevy pour son attention et son aide pour la mise en page.

*« 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. »*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE THEORIQUE.....</b>	<b>8</b>
1. LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE.....	8
1.1. Définition .....	8
1.2. Diagnostic .....	8
1.2.1. 1er critère : le niveau de fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne.....	9
1.2.2. 2ème critère : les limitations du comportement adaptatif .....	9
1.2.3. 3ème critère : l'âge d'apparition.....	10
1.3. Epidémiologie et étiologie .....	10
1.3.1. Epidémiologie .....	10
1.3.2. Etiologie .....	11
1.4. Les caractéristiques de la déficience intellectuelle .....	11
1.4.1. Les caractéristiques affectives.....	11
1.4.2. Les caractéristiques comportementales .....	12
1.4.3. Les caractéristiques cognitives .....	13
1.4.4. Les caractéristiques langagières.....	14
2. LA PRAGMATIQUE DE COMMUNICATION .....	18
2.1. La communication.....	18
2.1.1. Les habiletés indispensables à la communication .....	18
2.1.2. Les compétences socles.....	19
2.1.3. La communication verbale et non verbale .....	20
2.2. La pragmatique .....	21
2.2.1. Les théories fondamentales .....	21
2.2.2. Définition.....	22
2.2.3. Analyse de la compétence pragmatique .....	22
2.2.4. Le développement de la pragmatique.....	26
2.2.5. Les troubles pragmatiques.....	30
3. LA DYNAMIQUE NATURELLE DE LA PAROLE.....	33
3.1. Les trois sources d'inspiration .....	33
3.1.1. La méthode Martenot .....	33

3.1.2. La méthode verbo-tonale (MVT) .....	33
3.1.3. Marcel Jousse .....	34
3.2. Les principes généraux de la DNP .....	35
3.3. Les domaines d'application de la DNP .....	36
3.3.1. Le niveau verbal .....	36
3.3.2. Le niveau infra-verbal : le rythme .....	39
3.4. La DNP : un outil rééducatif .....	40
3.4.1. Un moyen augmentatif de communication .....	40
3.4.2. La prise en charge du langage oral et du langage écrit .....	41
3.4.3. La prise en charge de la pragmatique de communication .....	41
<b>PARTIE PRATIQUE .....</b>	<b>44</b>
1. METHODOLOGIE.....	44
1.1. Hypothèse et objectifs de travail .....	44
1.2. Population .....	45
1.2.1. Elyas, 7 ans, né en mars 2007 .....	45
1.2.2. Léo, 7 ans, né en février 2007 .....	47
1.2.3. Denis, 7 ans et demi, né en septembre 2006 .....	48
1.2.4. Zoé, 7 ans et demi, née en août 2006 .....	49
1.2.5. Arthur, 9 ans, né en janvier 2005 .....	50
1.2.6. Quentin, 10 ans, né en février 2004.....	52
1.3. Matériel .....	53
1.3.1. Présentation de l'outil .....	53
1.3.2. Adaptation de l'outil à l'étude de cas .....	54
1.3.3. Utilisation et cotation de l'outil .....	55
1.4. Activités pratiquées en groupe DNP .....	56
1.4.1. Le groupe.....	56
1.4.2. Le déroulement d'une séance.....	56
1.4.3. Les activités.....	56
2. RESULTATS .....	60
2.1. Elyas.....	60
2.1.1. Les comportements de l'enfant .....	60
2.1.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	61

2.1.3. Le versant pragmatique .....	64
2.1.4. Synthèse.....	66
2.2. Léo .....	67
2.2.1. Les comportements de l'enfant .....	67
2.2.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	69
2.2.3. Le versant pragmatique .....	71
2.2.4. Synthèse.....	73
2.3. Denis .....	74
2.3.1. Les comportements de l'enfant .....	74
2.3.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	76
2.3.3. Le versant pragmatique .....	78
2.3.4. Synthèse.....	80
2.4. Zoé .....	81
2.4.1. Les comportements de l'enfant .....	81
2.4.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	83
2.4.3. Le versant pragmatique .....	85
2.4.4. Synthèse.....	87
2.5. Arthur .....	88
2.5.1. Les comportements de l'enfant .....	88
2.5.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	90
2.5.3. Le versant pragmatique .....	92
2.5.4. Synthèse.....	94
2.6. Quentin.....	95
2.6.1. Les comportements de l'enfant .....	95
2.6.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale.....	97
2.6.3. Le versant pragmatique .....	929
2.6.4. Synthèse.....	101
3. DISCUSSION .....	103
3.1. Analyse critique de la méthodologie.....	103
3.1.1. Population.....	103
3.1.2. Matériel .....	103
3.1.3. Séances de Dynamique Naturelle de la Parole .....	104
3.2. Analyse critique du groupe DNP .....	105
3.2.1. Avantages .....	105

3.2.2. Inconvénients.....	106
3.3. Analyse critique des résultats.....	107
3.3.1. Résultats des enfants .....	107
3.3.2. Résultats à relativiser.....	108
3.4. Vérification des objectifs et hypothèse .....	110
3.4.1. Objectifs .....	110
3.4.2. Hypothèse.....	110
3.4.3. Perspective.....	111
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>119</b>
ANNEXE 1 : Classification étiologique de Luckasson (1992).....	120
ANNEXE 2 : Catégories de comportements-défis selon Mc Brien et Felce (1992).....	121
ANNEXE 3 : Présentations des différentes étapes de l'acquisition du langage (A. de Broca, 2013)...	122
ANNEXE 4 : DNP .....	124
ANNEXE 5 : Modalités de chaque séance .....	125
ANNEXE 6 : Où je l'ai mis ? .....	126
ANNEXE 7 : Grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste .....	127

# INTRODUCTION

La Dynamique Naturelle de la Parole, approche polysensorielle, créée en 1975 est peu sujet aux études et peu diffusée dans la pratique orthophonique. Son but premier est pourtant de libérer la parole par le geste et de faire naître le désir de communiquer chez l'enfant présentant des troubles de communication. Toute la richesse de cette approche n'a pas encore été révélée et exploitée. Certains mémoires ont présenté l'apport de cette dynamique au niveau de la communication et des capacités langagières des enfants présentant une trisomie 21 ou un retard de parole.

La volonté de ce présent mémoire est d'élargir l'étude à la population déficiente intellectuelle et d'affiner les recherches sur le versant pragmatique de la communication, approche linguistique récente s'intéressant à l'usage de la langue.

« How to do things with words » ou « Quand dire c'est faire » (Austin, 1962).

Toute la pertinence de cette étude réside dans le fait que la Dynamique Naturelle de la Parole, en développant le langage et la communication, déficitaires chez les enfants atteints de déficience intellectuelle, développe l'une de leur composante : la pragmatique.

Des rappels théoriques concernant la déficience intellectuelle et ses caractéristiques, la pragmatique de communication et la Dynamique Naturelle de la Parole auront l'objectif de faire l'état des lieux actuel, servant ainsi de base de recherche pour le mémoire. Une étude de cas, auprès de six enfants atteints de déficience moyenne à sévère, sera ensuite présentée dans ses différentes modalités. Les résultats obtenus feront l'objet d'une analyse qualitative précise. Le mémoire se clôturera sur la critique de la recherche effectuée.

# **PARTIE THEORIQUE**

## **1. LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE**

### **1.1. Définition**

La définition actuelle de la déficience intellectuelle est celle proposée par le professeur Luckasson, vice président de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Par retard mental, on entend un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant l'âge de 18 ans.

Cette définition s'applique selon quatre modalités :

- l'évaluation tient compte de la diversité culturelle et linguistique des sujets ainsi que des différences dans leurs modes de communication et leur comportement;
- le déficit du fonctionnement adaptatif d'un individu se manifeste dans le cadre de l'environnement communautaire typique des sujets de son groupe d'âge et dépend de l'importance de ses besoins personnels de soutien;
- certaines faiblesses spécifiques d'adaptation coexistent souvent avec des forces dans d'autres domaines d'adaptation ou avec d'autres capacités personnelles;
- le fonctionnement général d'une personne présentant un retard mental s'améliore généralement si elle reçoit un soutien adéquat et prolongé.

Les critères diagnostique du DSM-IV sont basés sur la définition de Luckasson.

### **1.2. Diagnostic**

Trois conditions sont nécessaires pour poser le diagnostic :

- le niveau de fonctionnement intellectuel doit se situer en dessous de 70-75 points aux tests d'intelligence,
- des limitations connexes doivent exister dans au moins deux domaines des habiletés adaptatives,
- l'âge chronologique de présentation ou d'apparition de ces signes doit être inférieur à 18 ans.



### 1.2.1. 1er critère : le niveau de fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne

Dans le domaine de la déficience intellectuelle, le but est d'établir un niveau représentatif du fonctionnement cognitif de l'individu par rapport à la population générale. Les tests d'intelligence restent la méthode la plus répandue pour déterminer les limitations du fonctionnement intellectuel, bien qu'elle soit de plus en plus contestée. Il faut garder à l'esprit les forces et les faiblesses de chaque évaluation et la marge d'erreur de mesure (Luckasson et coll. 2002).

Le fonctionnement intellectuel d'un individu est défini par son quotient intellectuel (QI ou l'équivalent). Une personne est diagnostiquée déficiente intellectuelle, si elle présente un fonctionnement intellectuel nettement en dessous de la moyenne, à moins deux écarts-types au minimum (soit un QI inférieur à 70). Le DSM-IV définit le retard intellectuel par un quotient inférieur à 70 qui comporterait les quatre degrés de sévérité suivants :

- déficience légère : QI entre 50-55 et 70-75.
- déficience moyenne : QI entre 35-40 et 50-55.
- déficience sévère : QI entre 20-25 et 35-40.
- déficience profonde : le QI inférieur à 20-25.

Le quotient intellectuel peut être évalué par plusieurs tests, le Brunet-Lézine (0-30 mois), la WPPSI III (2ans 6mois-6ans 11mois), le WISC IV (6ans 3mois-16ans 11mois) et le WAIS III (16ans...).

### 1.2.2. 2ème critère : les limitations du comportement adaptatif

Le comportement adaptatif désigne « l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par les individus pour leur permettre de fonctionner dans la vie quotidienne » (Luckasson, 2002, p. 14). Il se réfère donc à la façon dont l'individu fait face aux exigences de la vie quotidienne et à sa capacité de répondre de manière autonome aux normes de la vie en société dans le contexte où il évolue. Un comportement est dit « adapté » lorsqu'il accroît ou maintient l'aptitude d'un individu à s'adapter au milieu social où il vit.

Les limitations du comportement adaptatif sont évaluées à partir d'échelles de mesure, elles doivent, tout comme le fonctionnement intellectuel, correspondre à un score d'au moins deux écarts-types en dessous de la moyenne. L'échelle des comportements adaptatifs de Vineland (0-18ans) et celle produite par l'AAIDD sont les plus utilisées. Dix domaines sont explorés à savoir : la communication, les soins personnels, les compétences domestiques, les habiletés sociales, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, la santé et la sécurité, les aptitudes scolaires, les loisirs et le travail.

Les personnes déficientes intellectuelles peuvent nécessiter des soutiens dans chaque domaine du comportement adaptatif. Il s'agit de ressources et de stratégies qui tendent à promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts et le bien-être personnel d'un individu afin d'améliorer son fonctionnement individuel. Ces soutiens peuvent être intermittents, limités, importants, ou intenses selon les besoins. Leur objectif est de diminuer les écarts entre les incapacités et les capacités nécessaires à la personne pour fonctionner dans un contexte précis.

### 1.2.3. 3ème critère : l'âge d'apparition

La déficience intellectuelle est considérée comme une déficience développementale, car elle se manifeste au cours de la période de croissance (avant l'âge de 18 ans). Elle se distingue ainsi des autres déficiences cognitives.

Elle fait également partie des troubles du développement, une catégorie non diagnostiquée, désignant les personnes ayant à la fois des déficiences cognitives, des incapacités physiques, et dont le trouble:

- est apparu dans l'enfance (période de croissance comprise entre la naissance et l'âge de 18 ans),
- constitue un défi important par rapport au fonctionnement normal,
- est d'une durée indéterminée (Thompson et Wehmeyer, 2008).

## **1.3. Epidémiologie et étiologie**

### 1.3.1. Epidémiologie

Les déficients mentaux représentent la catégorie la plus importante parmi tous les handicapés (Guidetti et Tourrette, 2002).

L'incidence de la déficience intellectuelle varie entre 1 et 3%, selon la prise en compte ou non du fonctionnement adaptatif qui a tendance à la faire diminuer. Mais selon l'AAIDD, la déficience intellectuelle atteint 3% de la population. Parmi ceux-ci, les déficients légers représentent 2,5 % (soit 83 % des cas), les déficients moyens 0,4 % et les déficients profonds 0,1 %. Le taux varie néanmoins de 1,5 % à 5 % chez les enfants d'âge scolaire, et seul 1 % des enfants d'âge préscolaire sont diagnostiqués ainsi.

La prévalence, quant à elle, est de 2 % chez les enfants d'âge scolaire, puis augmente autour de 10-14 ans, âges où l'on détecte le plus souvent les déficiences légères et diminue enfin à 16-18 ans.

### 1.3.2. Etiologie

L'étiologie de la déficience intellectuelle est complexe et multifactorielle. Elle peut être psychosociale et/ou biologique selon le DSM-IV.

L'étiologie psychosociale serait à l'origine d'un certain nombre de déficiences légères et moyennes, les causes pourraient être notamment :

- des stimulations sensorielles, sociales et langagières en quantité et en qualité insuffisantes, incorrectes ou inadaptées,
- un statut socio-économique qui ne permet pas d'assurer l'ensemble des conditions essentielles au développement adéquat de l'enfant,
- une carence maternelle ou une absence de soins visant à assurer la sécurité de l'enfant.

La classification étiologique la plus couramment utilisée aujourd'hui est celle de Luckasson, qui propose, en 1992, une classification biologique en subdivisant les causes en trois catégories :

- causes prénatales, à l'origine de près de 30 % des déficiences mentales,
- causes périnatales, conséquences des difficultés de l'accouchement et responsables de 20 % des déficiences intellectuelles,
- causes postnatales, représentant environ 10 % des cas de déficience mentale.

(annexe 1 : classification étiologique de Luckasson (1992))

Les causes de la déficience intellectuelle sont donc multiples, mais dans un tiers des cas, elles sont inconnues. Plus le handicap est sévère, plus elles sont identifiables. Par conséquent, la cause est connue dans trois quarts des cas de déficience sévère, dans la moitié des cas de déficience modérée, et dans moins d'un quart des cas de déficience intellectuelle limite (aux alentours de 50). La sévérité du handicap dépendrait alors de la précocité, de l'importance ou de la durée de l'exposition du système nerveux central aux traumatismes et aux toxiques.

## **1.4. Les caractéristiques de la déficience intellectuelle**

### 1.4.1. Les caractéristiques affectives

L'enfant déficient intellectuel peut présenter une ou plusieurs caractéristiques de la personnalité réactionnelles à la sévérité de son déficit cognitif ou défensives pour se protéger de son environnement.

La faible estime de soi apparaît à la suite d'échecs répétés. Elle devient un facteur de démotivation, l'enfant déficient intellectuel n'ose pas prendre d'initiatives, il éprouve des difficultés à s'affirmer, à se définir, et à connaître ses propres capacités.

La relation avec autrui est superficielle. L'enfant déficient s'attache de façon excessive. Il comble son manque affectif en adoptant des comportements dont le but est d'augmenter son estime de soi (mythomanie, fabulation, troubles alimentaires, agressivité...) mais provoque ainsi le rejet et la réprobation d'autrui. Il manque d'empathie.

Le jugement moral est très faible chez cet enfant. Il n'accède ni aux normes comportementales, ni aux impératifs moraux. Il ne dépasse pas le stade élémentaire de l'évitement de la punition et de la recherche de la récompense. Il se soumet ou se rebelle.

Les mécanismes de contrôle sont insuffisants. L'enfant porteur d'une déficience intellectuelle ne sait pas gérer l'attente et la frustration, il a un besoin de satisfaction immédiate. Il adopte alors des comportements violents, d'automutilation, et d'entêtement actifs ou passifs.

#### 1.4.2. Les caractéristiques comportementales

Certaines personnes atteintes de déficience intellectuelle peuvent présenter des « comportements-défis » (Willaye, Magerotte, 2008).

Le comportement-défi répond à l'un des critères suivants :

- il constitue un danger pour la personne (automutilation, fuite...),
- il constitue un danger pour autrui (agression),
- il risque de devenir plus grave si l'on n'intervient pas (développement de la force physique de la personne, multiplicité des fonctions, expérience du comportement),
- il rend l'intégration sociale difficile (exclusion possible),
- il rend les apprentissages impossibles.

Mc Brien et Felce (1992) constituent les catégories des comportements défis : Agression, Automutilation, destruction, Perturbation, anti-social, dangereux, nuisance, Stéréotypie, autostimulation, Alimentation (annexe 2 : catégories des comportements défis selon Mc Brien et Felce (1992)).

### 1.4.3. Les caractéristiques cognitives

Dionne et coll. (1999) présentent cinq principales caractéristiques des enfants déficients intellectuels :

- une lenteur ou un retard du développement intellectuel,
- un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement,
- une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel,
- une base de connaissances pauvre et mal organisée,
- des difficultés de transfert et de généralisation.

Chez l'enfant déficient intellectuel, les fonctions associatives (langage, raisonnement verbal, non-verbal, intégration, adaptation, métacognition) et les fonctions instrumentales (mémoire, attention, perception, coordination motrice) sont altérées même si les premières sont plus atteintes. Son incapacité de généralisation, d'abstraction, d'inhibition et de contrôle constitue son principal handicap.

Plusieurs domaines cognitifs sont donc touchés par la déficience intellectuelle : les fonctions perceptives, praxiques et spatio-temporelles, l'attention, la mémoire, l'apprentissage, les fonctions exécutives et le langage (Carroll, 1999).

#### a) Les fonctions perceptives et praxiques

Chez les personnes atteintes de déficience intellectuelle, les fonctions perceptives sont généralement les plus préservées. Néanmoins, dans certaines formes cliniques, la réception auditive est très altérée, la localisation et la discrimination des sons sont rendues difficiles. On retrouve ces difficultés chez les enfants atteints de trisomie 21. Les personnes porteuses du syndrome de Williams présentent, au contraire, une perception auditive parfois surdéveloppée (l'oreille absolue) mais sont plus sensibles aux troubles de la vision (strabisme).

Les fonctions praxiques peuvent être touchées chez des enfants porteurs du syndrome de Down, révélant une immaturité neuro-motrice et du syndrome de Williams, évoquant un retard psychomoteur.

#### b) L'attention

Les capacités attentionnelles de l'enfant (attention soutenue, sélective...) sont affectées par sa déficience intellectuelle. Il n'est pas capable de maintenir son attention sur une tâche particulière car il est très sensible aux stimuli extérieurs. De même, son attention est plus facilement focalisée sur un seul stimulus saillant dont il ne peut se dégager pour en traiter un autre plus pertinent. La quantité d'informations traitées est donc inférieure à celle d'un enfant au développement normal et de même âge chronologique. De plus, on note une fatigabilité importante chez certains enfants.

### c) La mémoire et l'apprentissage

La qualité de la mémoire d'un individu influence ses capacités d'apprentissage. Chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, la mémoire et les fonctions d'apprentissage sont déficitaires. En effet, leur mémoire immédiate est moins étendue que celle des enfants normaux, puisqu'il est difficile pour eux de regrouper les stimuli. De plus, leur mémoire de travail et leur mémoire à long terme sont limitées, leurs stratégies de répétition sont pauvres et l'information ancienne est privilégiée. Ces éléments attestent d'une rigidité cognitive, qui empêche toute mémorisation et utilisation de matériel nouveau. A cause de sa déficience intellectuelle, l'enfant apprend moins vite que l'individu normal et nécessite des rappels fréquents sur de longues périodes.

### d) Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives, qui permettent d'orienter ses actions vers un but, de prévoir et de planifier ses actes, sont déficitaires chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. Cette faiblesse est due à une immaturité neuro-développementale des structures frontales qui limite l'expression de leur potentiel intellectuel. Une rigidité cognitive en découle, elle-même suivie d'une rigidité comportementale. La personne ne peut pas se projeter dans le futur et anticiper le bénéfice ultérieur d'une activité. Elle présente alors une apathie dans l'apprentissage et refuse de se soumettre à une tâche si elle n'éprouve pas un plaisir immédiat.

Selon Carroll (1999), les enfants atteints de déficience intellectuelle présentent des troubles dans les domaines de raisonnement et de production des idées. Des difficultés de catégorisation, de représentation mentale et de symbolisation sont observées. Ces enfants éprouvent également des difficultés pour dégager un principe de ressemblance entre deux objets, évoquer un objet absent, jouer à faire semblant, accéder à des notions abstraites et distinguer le fantasme de la réalité.

Par ailleurs, le terme « retard mental » renvoie à une lenteur dans la vitesse de traitement des processus cognitifs. Elle influe sur le raisonnement, la production des idées, le langage et entraîne des temps de latence chez l'enfant déficient intellectuel.

## 1.4.4. Les caractéristiques langagières

### a) Le langage

Pour Rondal (2009), il n'y a pas de handicap mental sans handicap langagier. Des troubles d'articulation, un retard de parole, sont relevés même s'ils ne sont pas spécifiques à la déficience intellectuelle, et peuvent être expliqués par des troubles auditifs.

La syntaxe est peu développée, la prononciation est défectueuse, le vocabulaire est pauvre et répétitif, l'utilisation des pronoms, verbes et prépositions est restreinte dans le discours de la personne atteinte de déficience intellectuelle. Elle éprouve également des difficultés pour répondre à des questions ouvertes.

Les possibilités développementales des aptitudes langagières dépendent du niveau de déficience intellectuelle de l'individu. La personne déficiente profonde ne pourra pas maîtriser le langage élémentaire tandis que la personne déficiente légère maîtrisera le langage concret. Cependant, les efforts d'adaptation, de réadaptation, d'éducation, la technologie et les mécanismes de soutien contribuent à améliorer son fonctionnement.

Rondal précise qu'il faut distinguer les causes primaires, génétiques des causes secondaires, neurocomportementales, pour expliquer le handicap langagier chez l'enfant déficient intellectuel.

Les difficultés persistantes langagières, cognitives des syndromes génétiques du handicap mental ont une origine génétique, elles dépendent de causes primaires. L'anomalie génétique est elle-même responsable du handicap langagier. Elle affecte le gène et donc le développement organique et se diffuse au niveau du système nerveux, métabolique, cardiovasculaire, moteur et sensoriel.

Les causes secondaires regroupent les raisons neurocomportementales qui expliquent la mauvaise maîtrise du langage chez les personnes atteintes de déficience intellectuelle.

Buium et al. (1974) remettent en cause la qualité de l'input langagier adressé par les parents aux enfants présentant un handicap mental en soulignant une réduction de la complexité formelle et sémantique du langage des mères d'enfants T21 de 4 ans. Mais, selon Rondal, ces mères mettent en œuvre le principe fondamental de la pragmatique qui est d'adapter son langage afin d'améliorer la compréhension de son interlocuteur.

Les limitations cognitives expliquent le handicap langagier des personnes porteuses d'une déficience intellectuelle. Elles sont, en effet, responsables des retards du développement langagier dans ses aspects sémantique et pragmatique.

La réduction des apprentissages formels peut également expliquer le handicap langagier. Les structures qui sous-tendent les apprentissages et la mémorisation implicite sont sous-développées chez les personnes présentant un handicap mental

Le handicap langagier s'explique donc par la nature de la déficience intellectuelle touchant les différents processus cognitifs plutôt que par la qualité de l'input langagier qu'elles reçoivent.

## b) Les capacités pragmatiques et discursives

Rondal (2009) présente le développement pragmatique et discursif de l'enfant atteint d'une déficience intellectuelle.

### *Le développement pragmatique*

Scherer et Owings (1984) mettent en évidence les capacités des enfants porteurs du syndrome de Down. Dès 5 ans, ils sont capables de répondre à des requêtes verbales et d'utiliser le mot isolé pour demander un objet ou un service. Il n'y a pas de différence notable entre la fréquence des actes illocutoires des enfants porteurs de trisomie 21 et celle des enfants au développement normal, de même âge mental.

Chez les adolescents porteurs d'un syndrome de Down, la prise de tour conversationnelle est effectuée à bon escient selon Coggins et al. (1983) et respecte les dispositifs implicites (abaissement de la voix en fin de tour par exemple). Les demandes indirectes sont plus rarement utilisées mais généralement comprises.

Malgré des ressources cognitives et linguistiques insuffisantes, les personnes porteuses du syndrome de Down expriment le désir de communiquer avec autrui, de participer à des échanges verbaux, de contribuer aux sujets de conversation, et d'assurer un suivi conversationnel. Elles sont informatives et tiennent compte de l'interlocuteur (Bolognini 1988). Elles savent également répondre de façon appropriée aux actes illocutoires qui nécessitent une réponse (Rosenberg et Abbeduto 1993).

La littérature rapporte ainsi que la pragmatique est une compétence relativement préservée dans le syndrome de Down contrairement aux autres syndromes tels que le syndrome de l'X fragile et celui de Williams. Ces derniers présentent de meilleures capacités langagières formelles que le syndrome de Down mais paradoxalement, une utilisation fonctionnelle très déficitaire.

### *Le développement discursif*

La déficience intellectuelle modérée à sévère engendre, dans la plupart des cas, une élaboration discursive primitive du fait des faibles capacités cognitives et linguistiques.

Les macrostructures discursives, correspondant à l'organisation logique du discours, nécessitent un traitement cognitif. Boudreau et Chapman (2000) soulignent que les adolescents porteurs du syndrome de Down et ceux au développement normal, de même âge mental, traitent les événements narrés de la même manière, les schémas narratifs et les contenus correspondent. Mais l'usage formel de la narration et la cohésion discursive sont altérés chez les premiers.



Les compétences discursives chez les adolescents atteints du syndrome de Down continuent de se développer entre 16 à 20 ans. Ceux atteints du syndrome de Williams présentent de meilleures performances que ces derniers mais l'expression affective est exagérée et les commentaires sont toujours les mêmes sans souci de l'interlocuteur.

Les personnes atteintes de déficience intellectuelle présentent des altérations cognitives qui touchent le niveau langagier et plus précisément la pragmatique de communication. Celle-ci est relativement préservée dans certains syndromes mais constitue une des difficultés de l'enfant déficient puisqu'elle dépend de ses compétences cognitives. Cette pragmatique est à la fois un outil de gestion du contexte de communication et la raison pour laquelle l'enfant s'exprime.

## 2. LA PRAGMATIQUE DE COMMUNICATION

### 2.1. La communication

La communication est définie comme tout moyen verbal ou non verbal pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu (Brin et al. 2004). Les informations sont ainsi échangées selon plusieurs modalités (verbale, non verbale, linguistique et gestuelle) et passent par différents canaux (visuel, auditif, kinesthésique).

#### 2.1.1. Les habiletés indispensables à la communication

La communication est un processus complexe qui dépend de plusieurs habiletés. Pour communiquer, il faut :

- quelque chose à communiquer (capacités cognitives)
- un moyen de communiquer (capacités sensorielles et motrices)
- une raison pour communiquer (capacité d'interaction sociale)

Les habiletés mises en jeu dans une interaction sont donc cognitives, sensorielles, motrices, mais aussi interactives.

La cognition intervient dans les processus de communication. L'individu doit savoir maîtriser la pragmatique (l'utilisation du langage), la théorie de l'Esprit (capacité d'un individu à attribuer et à inférer des états mentaux à autrui) et les fonctions exécutives (opérations nécessaires à la réalisation d'une tâche lors d'un échange). C'est ce qu'on appelle la cognition sociale.

Pour communiquer, l'individu utilise ses capacités sensorielles et motrices. Le message véhiculé lors de l'interaction est sous forme verbale ou non verbale et repose sur les habiletés gnosiques (réception) pratiques (expression) et sensorimotrices (réception et expression) des interlocuteurs.

La communication implique inévitablement un échange entre deux interlocuteurs qui partagent l'envie d'interagir ensemble autour d'un même référent. Cet échange s'appuie sur l'acquisition de l'attention conjointe, des normes sociales et des règles de conversation qui, ensemble, forment la capacité d'interaction sociale.

Ces différentes habiletés vont permettre l'émergence des compétences sociales de la communication.

## 2.1.2. Les compétences socles

Les compétences socles regroupent l'ensemble des formes rudimentaires de communication du bébé. Elles sont indispensables pour le développement, l'acquisition de la parole et renvoient à la dimension pragmatique de la communication.

Dans le manuel de la grille Dialogoris, Antheuis, Roy et Ercolani (2006) décrivent 6 compétences socles : la mise en place du regard, l'attention et l'orientation aux bruits, l'attention conjointe, le pointage, le tour de rôle, l'imitation.

### *La mise en place du regard*

Dès la naissance, le regard établit un lien affectif et provoque des comportements réciproques entre la mère et son enfant. Il a une valeur interactive et permet d'initier ou de maintenir le contact entre les deux partenaires, essentiel lors d'une interaction.

### *L'attention et l'orientation aux bruits*

Le nourrisson est, très précocement, attiré par le bruit. Dès qu'il entend un nouveau bruit, il s'y intéresse, le recherche et demande des explications à l'adulte. Son intérêt se portera progressivement sur les sons de la parole.

### *L'attention conjointe*

Elle correspond à l'intention de l'un des partenaires d'attirer l'attention de l'autre vers une même cible. Elle nécessite la participation active de l'adulte et la fixation alternée de l'adulte et de l'objet par le bébé. Dans un premier temps, la maman est à l'initiative puis ce sera au tour de l'enfant d'attirer l'attention de l'adulte pour demander des informations.

### *Le pointage*

Le bébé pointe un objet, du doigt, de la main, de la tête ou du regard, soit pour le demander à l'adulte (pointage impératif), soit pour qu'il lui dénomme l'objet en question, pour établir une attention conjointe (pointage proto-déclaratif). Le pointage a ainsi une fonction référentielle, il précède l'apparition des premiers mots.

### *Le tour de rôle*

Il apparaît pendant les interactions précoces entre la mère et son enfant. Ils alternent leurs comportements afin d'instaurer un échange. Le respect du tour de rôle est consolidé par l'imitation et deviendra plus tard le tour de parole au sein d'une conversation.

### *L'imitation*

L'imitation peut être motrice ou vocale, simultanée ou différée. L'enfant apprend en imitant et use de l'alternance du tour de rôle et de la synchronie temporelle. Ses capacités d'imitation évoluent au cours de son développement. Il imite, tout d'abord, intentionnellement des actions familières, puis des actions nouvelles et des actions échouées. Pour finir, l'enfant utilisera l'imitation pour attirer l'attention et communiquer avec son interlocuteur.

Les capacités innées de l'enfant et le développement de ses compétences sociales sont essentiels pour accéder à une communication efficace.

### 2.1.3. La communication verbale et non verbale

La communication verbale et non verbale dépend, comme vu précédemment, de plusieurs facteurs. Ceux inhérents au sujet : ses compétences sensorielles, cognitives, physiques et psychologiques ainsi que sa structuration affective et son envie de communiquer et d'entrer en relation. Et les facteurs liés à l'environnement : les aspects socio-culturels et le bain linguistique.

#### *La communication verbale*

Le langage verbal est sous-tendu par l'identification des mots, la construction du lexique et l'appropriation de la syntaxe.

#### *La communication non verbale*

Selon Corraze (1992), la communication non verbale fait référence aux gestes, aux postures, aux orientations du corps, aux singularités somatiques, naturelles ou artificielles, aux organisations d'objets, et aux rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise.

Les signes non linguistiques à valeur communicative sont les suivants :

- les expressions faciales : elles transmettent les états émotionnels,
- le regard : il renseigne sur les dispositions affectives de l'autre et permet de réguler l'échange,
- les gestes : ils ont une valeur référentielle ou expressive,
- les postures : elles rendent compte des intentions d'accueil ou de rejet de l'autre,
- la proxémique : elle régie les rapports spatiaux entre les interlocuteurs,
- les comportements para-verbaux : ils accompagnent, renforcent ou contredisent les messages verbaux.

Brossard et Cosnier (1984) distinguent deux fonctions à la communication non verbale.

La fonction contextuelle rassemble les éléments constants ou qui varient peu dans le temps (indices statiques : timbre de voix, forme du visage, vêtements...).

La fonction co-textuelle comprend des éléments de mimogestualité variables dans le temps (mimiques, regards, gestes et postures corporelles...).

A. de Broca (2013) répertorie plusieurs étapes dans le développement du langage oral et non verbal (annexe 3 : Présentations des différentes étapes de l'acquisition du langage (A. de Broca, 2013)).

Il s'agit maintenant de s'intéresser à la qualité de la communication, c'est-à-dire, à la manière dont le langage est utilisé au sein d'une interaction : la pragmatique de communication.

## **2.2. La pragmatique**

### 2.2.1. Les théories fondamentales

Bateson établit en 1950 un schéma d'interaction entre deux individus qui s'échangent des informations dans un contexte particulier, il s'agit de l'acte de communication. L'émetteur utilise un code linguistique, gestuel ou social, pour envoyer un message porteur d'une information sur des faits, des opinions mais aussi sur la nature de la relation qui lie les deux individus. Le récepteur le reçoit et a la possibilité d'y répondre. Un phénomène de rétroaction s'ensuit : sous l'effet des signaux produits par l'interlocuteur, le locuteur va constamment adapter son message. Les compétences pragmatiques, qui permettent l'adaptation du discours, sont ainsi mises en jeu dans tout échange entre individus.

Bloom et Lahey (1978) élaborent une théorie sur l'utilisation du langage, selon un modèle socio-interactionniste composé de trois dimensions, qui forment la compétence langagière :

- la forme ou le comment dire : le code verbal et non verbal.
- le contenu ou le quoi dire : l'information, les sentiments, les désirs, les idées, les savoirs.
- l'utilisation ou le pour quoi dire : réaliser des tâches en utilisant le langage, utiliser du langage en contexte social (la pragmatique).

Bates et McWinney (1979) suivent une approche fonctionnelle. D'après eux, c'est la compétence pragmatique qui fonde le développement de la compétence linguistique. L'enfant apprend à parler parce qu'il éprouve lui-même des difficultés dans sa communication, et découvre ainsi les contraintes fonctionnelles du langage selon Hupet (1996). La pragmatique englobe à la fois la forme (les contraintes fonctionnelles) et le contenu du discours.

### 2.2.2. Définition

La compétence pragmatique constitue la maîtrise du code de la langue.

Hupet (1996) la définit comme étant la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction. Pour cela, l'individu doit savoir maîtriser des habiletés spécifiques comme la gestion du tour de rôle, et des habiletés cognitives générales relatives au traitement de l'information par exemple.

### 2.2.3. Analyse de la compétence pragmatique

Quatre axes sont étudiés pour analyser les différents comportements de l'individu lors d'une interaction : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information.

#### a) Premier axe : l'intentionnalité de la communication

L'acte de langage est un acte social et intentionnel produit par un locuteur lors de la production d'un énoncé sincère afin d'établir une relation avec un interlocuteur. Les actes de langage font donc référence à l'intention communicative. Parler est une façon d'agir sur les personnes qui nous entourent. L'interlocuteur doit se représenter l'intention du locuteur pour interpréter son énoncé.

#### *Les actes de langage*

Austin (1962) distingue trois actes de langage.

L'acte locutoire composé de l'acte d'énonciation correspondant à la production d'énoncés et au respect des règles grammaticales et de l'acte propositionnel, faisant référence à ce que dit l'interlocuteur, à l'objet sous-tendu et aux prédictions faites par rapport à cet objet.

L'acte illocutoire représente ce que le locuteur accomplit en parlant (ordonner, conseiller, promettre, constater...) et l'action provoquée sur autrui. Searle (1969) détaille cinq types d'énoncés illocutoires : les représentatifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs.

L'acte perlocutoire est défini par l'effet intentionnel ou non produit par le locuteur sur le destinataire du message. Il dit, avec des effets de parole (dans l'intonation par exemple).

Costerman et Hupet (1987) regroupent les actes de langage en quatre catégories selon les versants demande et offre : la régulation de l'échange, les échanges d'informations, les engagements et les appréciations.

Les actes primitifs de langage selon Dore (1975) regroupent tous les actes de parole présents au stade préverbal par des moyens verbaux, mot isolé et par des moyens para-verbaux : l'étiquetage, la répétition, la réponse, la demande d'action, la demande de renseignement, l'appel, les salutations, la protestation et l'exercice.

### *Les fonctions du langage*

D'après Halliday (1973), pour produire un effet sur son interlocuteur, le locuteur utilise sept fonctions du langage :

- la fonction personnelle, pour exprimer tout ce qui est propre à son identité,
- la fonction instrumentale, pour satisfaire un besoin ou obtenir un objet,
- la fonction régulatoire, pour obtenir une action de l'interlocuteur,
- la fonction informative, pour communiquer une information,
- la fonction interactive, pour établir le contact avec autrui,
- la fonction heuristique, pour obtenir des informations sur le monde,
- la fonction ludique ou imaginative, pour effectuer des jeux de langage.

Ces comportements doivent être présents chez l'enfant dès 3 ans.

### b) Deuxième axe : l'échange

L'échange se fonde sur les formats d'interactions, la Théorie de l'Esprit et se soumet à des règles qui constituent la régie de l'échange.

### *Les formats d'interaction*

Ils constituent les routines que l'adulte met en place pour donner un cadre sécurisant à l'enfant, nécessaire à son bon développement. Ces situations ritualisées comportent les mêmes gestes, les mêmes énoncés, produits au même moment, dans le même contexte avec alternance et complémentarité des rôles de l'adulte et de l'enfant. Grâce aux formats d'interaction, l'enfant acquiert des repères stables, organise sa compréhension et devient actif dans la communication. Ces premières interactions, inscrites dans des scénarios, sont présentes très précocement et lui fournissent la base de toute communication en s'appuyant sur des activités ludiques. Progressivement, les échanges entre l'adulte et l'enfant se complexifient.

Bruner (1983) distingue quatre types de formats : l'attention conjointe, l'action conjointe (activité conjointe sur un objet extérieur), les interactions sociales et les « pretend episodes » (faire semblant).

### *La théorie de l'Esprit*

Pour pouvoir interpréter ce que l'autre dit, il est primordial de lui attribuer des sentiments, des croyances, des savoirs, des désirs et des intentions. Il s'agit de la théorie de l'Esprit. Elle est la base de la compréhension sociale. Lazul (2010) affirme que la compréhension des états mentaux favorise les conduites sociales. Interpréter et expliquer les comportements d'autrui grâce à la théorie de l'Esprit permet l'adaptation sociale. De même, elle joue un rôle fondamental dans la communication et la pragmatique puisqu'elle permet au locuteur d'adapter son discours en fonction des états mentaux de l'interlocuteur mais aussi de faire des déductions par rapport au discours de l'autre.

### *La régie de l'échange*

Pour bien communiquer, l'enfant doit respecter plusieurs composantes qui régissent l'échange :

- l'établissement du contact visuel : premier élément à mettre en place dans l'échange, il maintient la relation avec l'interlocuteur,
- le tour de parole, les règles d'alternance et l'utilisation des signaux de réglage de ce tour de parole,
- les stratégies pour initier un échange, le maintenir, le clore et changer le thème,
- les routines conversationnelles : salutations, formules de politesse,
- la prise en compte du feedback dans ses diverses formes (visuelle et sonore), immédiate ou non : manifester son incompréhension, demander des informations, une reformulation, réajuster ses productions, réparer les bris de communication.

#### c) Troisième axe : l'adaptation

Dans une situation de communication les individus s'adaptent constamment au contexte, à l'interlocuteur et au message.

### *Le contexte*

Il est important d'accorder son discours au contexte de communication.

Armengaud (1985) décrit quatre types de contexte :

- le contexte référentiel renvoie au référent existant dans le monde réel environnant (endroit, moment, objets / personnes présents / absents),
- le contexte situationnel fait référence à l'aspect social et culturel, il implique le choix d'un registre de langage (conversation entre amis, exposé devant des collègues ...),
- le contexte interactionnel correspond à l'enchaînement des actes de langage dans l'interaction,
- le contexte présuppositionnel comporte les croyances, les présuppositions des interlocuteurs, leurs attentes et leurs intentions.

De même, le langage en situation est distingué du langage d'évocation.



### *L'interlocuteur*

L'adaptation à l'interlocuteur est toute aussi importante.

Chacun des partenaires de la conversation possède des caractéristiques :

- l'âge, le sexe, le statut social, l'ethnie,
- l'apparence physique, la personnalité,
- les centres d'intérêt,
- l'humeur, les émotions,
- les connaissances, les croyances, le point de vue,
- le type de relation partagée avec l'autre,
- le savoir partagé,

L'utilisation d'une langue commune et l'assurance que le destinataire est en mesure de recevoir le message (localisation spatiale, attention, modalités sensorielles de réception du message) sont deux autres contraintes à prendre en compte.

### *Le message*

Il est nécessaire d'ajuster le message au cours de l'interaction. Au sein d'un échange entre deux individus, le message évolue continuellement, d'un tour de parole à l'autre, tout en conservant le thème de la conversation. Le locuteur doit, à la fois, adapter son message à celui énoncé précédemment par son interlocuteur, à ceux qu'il a déjà énoncés et à celui qu'il est en train d'énoncer pour rester cohérent.

#### d) Quatrième axe : l'organisation de l'information

Dans une situation de communication, le locuteur transmet à un interlocuteur un message porteur d'information, qui doit être organisée grâce à des stratégies, pour être compréhensible.

### *La coopération*

Les locuteurs adhèrent à un principe de coopération, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à fournir tous les éléments nécessaires à la compréhension de l'énoncé. Grice (1975) présente quatre maximes conversationnelles, mises en œuvre par les locuteurs.

- La maxime de quantité : donner autant d'informations qu'il est requis, ni trop, ni trop peu.
- La maxime de qualité ou de véridicité : ne pas dire ce qu'on sait être faux ou ce pour quoi il manque de preuve,
- La maxime de relation/pertinence : parler à propos, être pertinent.
- La maxime de manière ou de clarté : éviter de s'exprimer de manière obscure, d'être ambigu, être bref et ordonné.

Elles définissent les rôles et les devoirs de chaque partenaire et assurent la continuité de l'échange.

### *La cohérence*

Le discours doit rester cohérent. Pour cela, les actes de langage et les informations sont traités en fonction de la situation de communication. Les règles de répétition (reprise d'éléments déjà émis, redondance), de progression (ajout d'éléments nouveaux et progressifs), de non contradiction (logique) et de relation (de cause à effet) sont ainsi respectées.

### *La cohésion*

L'utilisation appropriée du lexique et de la morphosyntaxe assure la cohésion du discours.

Les capacités référentielles, la maîtrise et la manipulation des champs lexicaux constituent les éléments lexicaux.

Les capacités d'inférences, et l'utilisation des procédés diaphoriques, pour éviter les répétitions, composent les éléments morphosyntaxiques.

La cohésion du discours est également assurée par l'utilisation cohérente d'éléments para-verbaux en rapport avec le contenu du message (postures, gestes, mimiques, prosodie), et par leur traitement correct de la part des partenaires.

Dans le discours de l'enfant, neuf catégories de liens cohésifs sont mis en exergue par Halliday et Hasan (1976) : la référence pronominale, la référence démonstrative et la référence comparative, l'ellipse, la substitution, les conjonctions et les liens lexicaux.

## 2.2.4. Le développement de la pragmatique

Les compétences pragmatiques évoluent avec l'âge de l'enfant, plus il vivra de situations d'interactions, plus il développera des habiletés dans ce domaine et plus il sera performant. Le développement des compétences pragmatiques est alors un processus qui s'inscrit dans le développement global de l'enfant.

### a) Pragmatique et développement psychologique

La pragmatique développementale réunit à la fois les théories pragmatiques précédemment citées mais aussi les théories interactionnistes du développement établies par Vygotski et Bruner. Ces théories ont apporté de nouvelles connaissances sur le développement de la communication et l'acquisition du langage. Elles fournissent ainsi des éléments sur les méthodes de remédiation des troubles du langage et de la communication.

Vygotski (1997) défend les deux idées suivantes dans sa théorie :

- Le développement cognitif de l'enfant repose sur l'appropriation d'instruments ou d'outils psychologiques, en particulier le langage. En effet, il permet le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, c'est-à-dire à l'intériorisation progressive des fonctions mentales supérieures transmises grâce à la médiation sociale.
- L'enfant est plus compétent lorsqu'il agit en groupe sous la tutelle d'un adulte expert. Ce dernier propose à l'enfant des activités inscrites dans sa « Zone Proximale de Développement » correspondant à la différence entre le niveau actuel de l'enfant et le niveau potentiel de développement qu'il peut atteindre avec l'aide de l'adulte.

Bruner (1983 ; 1991) définit les formats d'interaction et précise que l'acquisition du langage intervient dans un contexte de « dialogue d'action » dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte et impose dès lors une référence commune. La seule façon d'apprendre le langage, est alors de s'en servir pour communiquer. Cette acquisition résulte de deux processus : le LAD (Langage Acquisition Device), équipement génétique du bébé et le LASS (Langage Acquisition Support System), système d'aide fourni par l'adulte au moyen d'interactions sociales.

#### b) La pragmatique développementale

Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) ont défini la pragmatique développementale afin de mettre en évidence la façon dont l'enfant devient sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication. Dans ce cadre, le langage n'est pas simplement de la grammaire, mais aussi un ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative (Bernicot, 2005).

Ninio et Snow (1996) ont établi une liste de thèmes faisant partie de la pragmatique développementale.

1. L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques.
2. Le développement des capacités conversationnelles.
3. Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours.
4. Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale.
5. L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.
6. L'acquisition des termes déictiques.
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.

### c) Le développement des habiletés pragmatiques

Le développement de la pragmatique dépend de deux facteurs chez l'enfant : les facteurs endogènes, cognitifs, et les facteurs exogènes, environnementaux, impliquant le rôle de l'entourage.

Grâce à l'adulte, les compétences conversationnelles apparaissent dès la période pré-linguistique et se complexifient jusqu'à ce que l'enfant s'émancipe de l'étayage de l'adulte, et devienne expert.

Il existe une continuité entre le stade pré-verbal et le stade verbal.

Les capacités phonologiques et articulatoires du babillage influencent la future production des mots.

La structure de l'interaction entre l'enfant de 5 mois et l'adulte, appelée proto-conversation, est à l'origine de la structure conversationnelle : le tour de parole, le contact oculaire et l'attention conjointe se mettent en place.

Les capacités de représentation de l'enfant de la période symbolique dépendent de celles de la période sensori-motrice.

Le pointage, permettant d'établir une attention conjointe et d'exprimer une demande, provoque l'apparition des premiers mots.

L'établissement d'une référence émotionnelle commune entre la mère et son enfant entraîne la capacité de l'enfant à véhiculer des informations concernant un objet ou un événement.

#### *Les fonctions du langage*

Le bébé est capable de communiquer avant même de prononcer ses premiers mots. Les principales fonctions de communication sont déjà présentes selon Halliday (1973).

Dès 8 mois, l'enfant est capable de produire des modèles de langage différents en fonction du contexte. Entre 9 et 16 mois ½, l'enfant utilise les fonctions instrumentale, interactive, personnelle, régulatoire, ludique (imaginative) et heuristique. La fonction informative apparaît entre 16 et 22 mois ½ en même temps que la combinatoire entre les mots et les gestes.

Monfort (2007) considère tout retard ou absence de ces fonctions de communication comme anormal.

#### *Les savoir-faire*

Les savoir-faire de l'enfant jouent un rôle important dans le développement du langage et des capacités pragmatiques de communication. Les habiletés cognitives s'insèrent à l'intérieur des formats d'interaction mis en place par l'adulte.

- A la fin de sa troisième année, l'enfant possède plusieurs habiletés conversationnelles rudimentaires :
- il est capable d'initier, de maintenir, ou de changer un thème conversationnel,
  - il effectue des demandes de reformulation et de clarification,
  - il s'adapte aux compétences psycholinguistiques de son interlocuteur.

### *Les règles conversationnelles*

Elles sont présentes dans les premières interactions non verbales enfant/adulte, ne sont respectées qu'à partir de 4 ans. L'enfant comprend et maîtrise progressivement les règles conversationnelles au fur et à mesure de la construction de sa capacité d'intersubjectivité (se mettre à la place de l'autre).

### *La reformulation*

L'enfant ne dispose pas de compétences métacognitives et métalinguistiques assez performantes pour situer son incompréhension dans le discours de l'autre et pouvoir demander une reformulation. L'acquisition de ces compétences est longue. Avant 2 ans, les incompréhensions et les malentendus sont nombreux dans les interactions enfant/adulte, l'enfant n'est pas capable de modifier son énoncé s'il n'est pas compris. Ce n'est qu'à partir de 4 ans que les demandes de reformulation de l'énoncé sont automatiques.

### *L'informativité*

L'informativité du langage de l'enfant se développe tardivement. A partir de 7 ans, son langage devient suffisamment informatif, il peut doser le nombre d'informations dont l'interlocuteur a besoin pour comprendre son énoncé.

### *L'ancrage référentiel*

L'enfant utilise dans un premier temps la référence déictique, il parle d'objets ou d'événements présents puis passés, ce qui nécessite une amélioration de la maîtrise des éléments syntaxiques, sémantiques, et l'apparition de nouvelles procédures.

L'ancrage temporel s'effectue grâce aux flexions verbales. A 3-4 ans, l'enfant utilise l'infinitif, l'indicatif présent, et passé. Le futur, lui, est d'abord indiqué par un adverbe de temps ou par une périphrase. Jusqu'à 6 ans, l'enfant utilise préférentiellement les adverbes et les conjonctions de temps plutôt que les flexions verbales.

L'ancrage spatial du discours est compris à 7 ans.

L'enfant emploie des termes en référence aux états mentaux internes (penser, savoir, pouvoir, vouloir, imaginer...) très tôt dans son discours (Schwanenflugel et al. 1996).

## *Les registres de la langue*

L'enfant de 3-4 ans maîtrise plusieurs registres de langage en s'adaptant aux caractéristiques de son interlocuteur et de la situation, surtout lors des jeux de fiction (Bates 1976). Ces registres s'enrichissent jusqu'à l'âge adulte et dépendent du milieu social.

Même si les données sur le développement de la pragmatique ne permettent pas d'établir un modèle développemental, elles fournissent, néanmoins, des éléments ponctuels et une référence afin de pouvoir détecter les anomalies les plus saillantes.

### 2.2.5. Les troubles pragmatiques

Les troubles pragmatiques s'expriment surtout au niveau expressif sur le plan verbal, non verbal et para-verbal. Cependant, ils sont également liés à des difficultés au niveau réceptif, entravant la compréhension de l'énoncé et de l'intention de l'interlocuteur (Monfort 2005).

Mc Tear et Conti-Ramsden (1992) insistent sur la fréquence et la permanence du trouble pragmatique pour lui donner un caractère pathologique.

Monfort met en évidence la distinction un peu floue, au sein des difficultés pragmatiques de l'enfant, entre celles qui relèvent du langage et celles qui relèvent d'habiletés sociales liées à des domaines plus généraux (l'empathie, les inférences, la théorie de l'Esprit...)

#### a) Description

##### *Classifications*

Plusieurs auteurs ont voulu classer ces différents troubles pragmatiques.

- Conti-Ramsden (2000) distingue les troubles pragmatiques purs d'origine linguistique et cognitive des troubles pragmatiques « plus », impliquant aussi des altérations mentalistes et sociales.
- Perkins (2007) constitue deux groupes : les troubles premiers d'origine cognitive et les troubles seconds d'origine linguistique affectant les interactions avec autrui.
- D'après Monfort (2005), les troubles de la pragmatique de communication sont soit primaires, soit secondaires. Les troubles primaires sont aussi appelés « troubles langagiers pragmatiques spécifiques », l'enfant présente une inaptitude pragmatique majeure qui cause les principaux échecs et erreurs d'usage du langage (autisme, TED, TSA, retard mental, trouble pragmatique du langage). Les troubles secondaires sont la conséquence d'une méconnaissance et d'une mauvaise maîtrise de la langue et de son code. Le traitement de l'information et l'adaptation des registres en fonction du contexte font défaut (trouble du langage, handicap mental, surdité).

En outre, Monfort répartit les troubles pragmatiques en fonction de leur degré de sévérité :

- troubles légers : efficacité communicative préservée, adaptation au contexte social insuffisante (trouble pragmatique pur),
- troubles modérés : désir de communication réduit, symptômes fréquents mais n'affectent pas l'ensemble des fonctions communicatives, réponse positive à l'étayage (syndrome d'Asperger, trouble pragmatique « plus »),
- troubles sévères : communication peu efficace, symptômes fréquents, permanents qui touchent l'ensemble de la compréhension et de l'expression, résistance à l'intervention (autisme).

Ces troubles pragmatiques s'expriment au sein d'une situation conversationnelle et peuvent ainsi altérer l'intentionnalité de communication, la régie de l'échange, l'organisation de l'information et l'adaptation au contexte dans toutes leurs composantes.

### *Impact social*

Leur impact sur la vie sociale est très important. Les troubles pragmatiques de la communication ont la particularité d'être réciproques, ils exercent une influence sur l'entourage.

En effet, ils se manifestent dans des situations d'interaction qui impliquent inévitablement un partenaire de communication. L'enfant présente des difficultés à comprendre et à se faire comprendre à cause de ses troubles.

Monfort (2005) affirme alors que la qualité de la communication résulte des habiletés communicatives de l'enfant mais surtout de la capacité de son partenaire à s'adapter à lui, à ses troubles, et à interpréter ses productions.

Ces difficultés communicatives entravent la vie sociale de l'enfant en provoquant des réactions négatives chez les autres. Son entourage peut se retrouver démuni, impuissant ou plutôt exacerbé face à ses troubles, ce qui affecte d'autant plus leur relation.

### b) Intervention

Selon Monfort (2005), les troubles pragmatiques du langage et de la communication nécessitent un programme d'intervention écologique, regroupant un travail au niveau du langage et un autre concernant les habiletés cognitives et sociales.

Un soutien psychologique peut, tout d'abord, être nécessaire pour l'enfant et sa famille car les difficultés de communication engendrent une grande souffrance chez eux. L'enfant s'isole socialement, du fait de son incompréhension et de son incapacité à respecter les normes sociales. Dans la vie quotidienne, son comportement est souvent inadéquat. Il est souvent perçu par son entourage comme un enfant inattentif refusant de s'intégrer, parfois même déficient intellectuel.

### *Plan d'intervention*

Il faut s'assurer de la bonne compréhension de l'enfant indépendamment du langage puis la travailler afin que l'enfant accède non seulement au sens des mots mais aussi à l'intention de son interlocuteur et puisse choisir ses mots et ses phrases en tenant compte de la situation de communication.

Un travail formel doit être mis en place, en explicitant toute la dimension pragmatique du langage, les actes de langage et les informations contextuelles. Un travail fonctionnel s'ensuit, les comportements langagiers et leur usage sont entraînés de façon répétitive sur de longues périodes à travers des situations de plus en plus complexes.

Le support visuel est indispensable pour aider les enfants à comprendre le langage oral car il laisse une trace. Le dessin et la photographie figent une situation d'interaction dans le temps, tandis que l'écriture fixe la forme du langage et améliore la mémorisation.

Monfort (2005) met en évidence l'importance d'intervenir sur la forme linguistique de la communication chez les enfants présentant des troubles pragmatiques. Il constate en effet, un changement de comportement social chez ces enfants et démontre ainsi la relation réciproque qui unit l'interaction sociale et le code langagier.



## **3. LA DYNAMIQUE NATURELLE DE LA PAROLE**

La dynamique naturelle de la parole (DNP), une approche polysensorielle permettant de travailler les différents composants du langage, créée par Madeleine Dunoyer de Ségonzac (M.D) en 1975. Elle s'inspire alors de deux méthodes, la méthode Martenot et la méthode verbo-tonale mais aussi des travaux de l'anthropologue Marcel Jousse.

### **3.1. Les trois sources d'inspiration**

#### **3.1.1. La méthode Martenot**

Tout d'abord, M.D retient de la méthode Martenot plusieurs principes dont le plus important est l'imprégnation corporelle. Cette méthode psycho-pédagogique, visant l'éducation par l'art, met l'accent sur le senti et le ressenti. L'art est utilisé comme outil privilégié d'extériorisation et d'épanouissement de l'Être. Pour le préparer à la création et à l'expression graphique, une phase de relaxation est préconisée. Elle se repose sur la perception des sensations du corps.

Madeleine Dunoyer de Segonzac intègre cette imprégnation corporelle dans la DNP mais aussi d'autres principes de la Méthode Martenot afin d'éveiller les enfants à la parole :

- l'Être est considéré dans sa globalité,
- la mémoire motrice est immuable,
- l'effort est de meilleure qualité grâce à l'esprit ludique,
- la création artistique s'effectue à travers l'utilisation bilatérale du corps humain.

#### **3.1.2. La méthode verbo-tonale (MVT)**

Grâce à la méthode verbo-tonale, créée pour les enfants sourds, M. D comprend toute l'importance du rythme dans le développement de l'enfant et en particulier dans l'élaboration du langage et de la parole. Cette méthode est globale et naturelle, elle se réfère à la parole et à la perception de sa hauteur. Son fondateur, le linguiste Guberina (1992), accorde une grande importance aux différentes valeurs de la langue parlée et considère le corps comme un récepteur et un transmetteur de la parole.

M.D appuie la DNP sur le principe fondamental de la MVT : le langage est l'expression de l'Être tout entier, il est dialogue et mouvement. Selon Le Calvez (1992), Guberina met en évidence le lien entre la production de la parole et l'organisation tonique corporelle, entre la motricité buccale et la psychomotricité. Ainsi, les micro-mouvements des organes phonateurs sont agrandis au corps entier et constituent les macro-mouvements. Pour affiner l'articulation, il faut donc affiner le geste corporel. Les macro-mouvements épousent les qualités des sons et respectent le triple bilatéralisme (gauche/droite, haut/bas, avant/arrière). Afin de développer le langage et la parole, Guberina propose un travail spécifique sur le rythme corporel respectant les caractéristiques des phonèmes : ouverture/fermeture, tension/relâchement, brièveté/longueur (Beneat, 1992).

La DNP s'inspire de cette notion de rythme et de l'influence de la macro-motricité du corps entier sur la micro-motricité des organes phonatoires.

### 3.1.3. Marcel Jousse

Enfin, Madeleine Dunoyer de Ségonzac découvre les écrits de Marcel Jousse, anthropologue, qui selon elle, a fait toute la théorie de ce qu'elle met en pratique. D'après lui, le style oral de l'Homme est régi par trois lois.

L'Homme se situe dans l'univers grâce au triple bilatéralisme de son corps, impliqué lors de la parole : - la gauche et la droite renvoient aux spécificités des hémisphères cérébraux,

- le haut et le bas renvoient à la fréquence des sons, graves ou aigus,

- l'avant et l'arrière correspondent aux phonèmes postérieurs et antérieurs.

L'Homme acquiert ses premières connaissances par le rythmo-mimisme. Il absorbe tout ce qui l'entoure, l'enregistre et le restitue ensuite. Ainsi l'Homme réalise le mimème de l'oiseau en fabriquant l'avion. Il rejoue à travers le mimisme, les multiples rythmes de la vie : internes (rythme cardiaque, respiratoire), et externes (rythme de l'environnement, du temps).

L'Homme est régi par le globalisme ou formulisme. Il est un être global, sa parole est l'expression de l'Être tout entier. Le geste global ne peut être dissocié du geste oral. Ainsi, la parole représente la transposition des gestes de tout le corps aux organes phonatoires (gestes laryngo-buccaux)

La Dynamique Naturelle de la Parole intègre ces trois lois.

## 3.2. Les principes généraux de la DNP

Le nom « Dynamique Naturelle de la Parole » fait référence à la capacité innée de parler du jeune enfant, il s'agit de l'élan naturel à communiquer avec tout son corps, ses sens, sa pensée et ses émotions. En effet, selon De Boysson-Bardies, psycholinguiste (1996), l'enfant n'apprend pas à parler, c'est la parole qui émerge du corps, se mouvant en actes. Elle est le ressorti de tous les ressentis et emprunte le langage pour se manifester.

Cette dynamique de la parole habite l'enfant dès sa conception. Il reçoit tout pour vivre et pour parler pendant 9 mois. Il s'imprègne des mouvements de dépression et de détente du diaphragme de sa mère en fonction des sons émis mais également de sa langue maternelle riche en rythmes et en intonations.

Madeleine Dunoyer de Ségonzac (1991) élabore la DNP dans le but de développer le langage et la communication sous toutes ses formes, en s'appuyant sur les capacités innées de l'enfant. Les éléments de la parole sont mis en évidence (voyelles, consonnes, mots, structures grammaticales, rythme) chez les enfants qui ont des difficultés à s'en saisir du fait de leurs difficultés. La DNP offre ainsi une parole enrichie, à la fois par le ressenti corporel (massages, grands mouvements, rythmes), par la perception sensorielle (la visualisation, l'ouïe et le toucher) de façon ludique et artistique tout en préservant les notions de plaisir et de respect de l'enfant, considéré dans sa globalité. L'adulte donne sans attendre de retour ni d'efficacité immédiate, l'enfant choisit de reproduire les stimulations ou non. La DNP fait, avant tout, émerger un désir de communication.

L'imprégnation corporelle est mise au premier plan, elle précède l'expression. Le rythme et les mouvements corporels sont d'abord sentis et intériorisés bilatéralement pour être projetés par la suite. La mise en action du corps crée alors les conditions nécessaires à l'émergence du mot : la libération du geste engendre la libération de la parole.

La Dynamique de la Parole n'est pas une méthode, elle n'est pas faite de règles strictes ni de codes, elle est dynamique, vivante et s'enrichit constamment. Elle évolue en fonction de chacun, de ses réflexions, de ses expériences et s'adapte. Elle se pratique en groupe pour la socialisation du langage et en individuel pour travailler de façon plus spécifique.

Elaborée pour les enfants sourds, la DNP est un outil très riche pour de nombreux enfants et adultes présentant des troubles de la communication comme les personnes trisomiques, déficientes mentales, infirmes moteurs cérébraux, psychotiques, autistes, dysphasiques, en difficulté scolaire. Elle est également présente dans les crèches et les écoles maternelles pour favoriser l'apprentissage de la conscience phonologique, du vocabulaire et du langage.

### 3.3. Les domaines d'application de la DNP

La Dynamique Naturelle de la Parole a pour objectif de répertorier et déployer les constituants de la parole au niveau verbal et infra-verbal. Elle permet à l'enfant de s'approprier sa parole, de façon perceptive puis expressive. L'imprégnation précède toujours l'expression selon Madeleine Dunoyer de Ségonzac (1991).

#### 3.3.1. Le niveau verbal

##### a) L'articulation et la phonologie : la syllabe

La syllabe est une unité phonétique abstraite, formée de voyelles et de consonnes et qui se prononce d'une seule émission de voix.

La DNP utilise la syllabe simple, unité de valeur dans la parole selon Madeleine Dunoyer de Segonzac (1991), qui est composée d'une consonne et d'une voyelle.

Elle est représentée par le mouvement générateur de la parole, la consonne, et accompagnée ou non de la couleur de la voyelle, le tout réalisé en énonçant simultanément la syllabe.

##### *Les voyelles*

Les voyelles sont produites par le passage libre de l'air dans le larynx et dans la cavité buccale. Elles nécessitent la vibration continue des cordes vocales et l'ouverture plus ou moins grande des lèvres.

La DNP propose une imprégnation corporelle de sons vocaliques dans le dos mais aussi leur visualisation grâce à un support, le Soleil des voyelles (annexe 4 : DNP). La reproduction, dans l'espace, est ensuite possible accompagnée de la voix parlée ou de la voix chantée.

Ces trois propositions s'inspirent du triangle vocalique, qui classe les voyelles en fonction de leur degré d'aperture et de leur fréquence.

Le Soleil des voyelles est divisé en deux parties symétriques selon un axe vertical central. Chaque son vocalique est alors représenté par deux rayons symétriques, respectant ainsi la bilatéralité. Les voyelles s'inscrivent dans un soleil, du plus grave [ou] en bas, au plus aigu [i] en haut. A chaque son vocalique est attribuée une couleur fixe, qui permet de le différencier des autres visuellement.

Les voyelles peuvent être reproduites dans l'espace. Le degré d'aperture et la fréquence qui les caractérisent sont agrandis au corps entier par des mouvements bilatéraux et symétriques d'ouverture et de fermeture des bras et des jambes. Les bras tendus suivent le tracé imaginaire d'un cercle, qui n'est autre que la représentation du Soleil des voyelles dans l'espace. On part du bas, bras tendus vers le sol, de la voyelle la plus grave [ou] pour arriver jusqu'en haut, bras tendu vers le ciel, à la voyelle la plus aiguë [i], ou l'inverse. Les voyelles peuvent être chantées simultanément comme les notes d'une gamme.

L'imprégnation corporelle dans le dos correspond au tracé symétrique, réalisé avec les deux mains, des rayons du Soleil des voyelles.

### *Les consonnes*

Les consonnes sont produites par l'occlusion ou la constriction du conduit vocal lors du passage de l'air. Ils constituent les mouvements générateurs de la parole.

Les micro-mouvements de la bouche qui caractérisent chaque consonne sont transformés en macro-mouvements faisant participer tout le corps. Ces grands mouvements tiennent compte du mode articulaire et de la sonorisation des consonnes, ils varient selon le degré de vibration ou de pression, de relâchement ou de tension des différents phonèmes consonantiques et permettent un ralentissement du débit pour un meilleur ressenti.

Le mouvement de fermeture/ouverture des consonnes occlusives est bref et rapide comme celui des lèvres tandis que pour les constrictives, le mouvement est fluide et prolongé sur le souffle. Le mouvement des consonnes sourdes est, quant à lui, plus tendu que celui des consonnes sonores (Coquet, 2004).

[z] : une pression vibrante est émise des omoplates vers la colonne vertébrale.

[m] : dans un mouvement de douceur, les mains caressent les bras opposés.

Les macro-mouvements des phonèmes consonantiques peuvent être reproduits dans le dos, sur les bras et les mains de l'enfant à travers des massages : le [t] tape, le [r] gratte. L'enfant s'imprègne de ce ressenti corporel et pourra, par la suite, lui-même rejouer ces mouvements dans l'espace.

Cette corporalisation de la parole favorise la perception des phonèmes, leur émission et leur mémorisation.

La syllabe peut être visualisée de différentes manières :

- Par le massage bilatéral de la consonne sur des coussins ou des ballons de la couleur de la voyelle. Pour le [ru], l'enfant gratte un coussin bleu, l'oralisation se fait simultanément.
- Par les chorégraphies phonétiques. Les mouvements et les différentes positions se basent sur les sensations corporelles procurées par les consonnes. Les chorégraphies, réalisées dans l'espace, correspondent aux consonnes-cibles et respectent la structure syllabique. Les bras ondulent pour [si]. Pour visualiser la voyelle de la syllabe, il suffit d'ajouter dans les mains de la couleur (foulards, ballons, coussins, cerceaux) ou de terminer le mouvement par une position particulière des bras renvoyant au Soleil des voyelles. Les bras sont enroulés puis tendus vers le ciel pour [li].
- Par les traces d'articulation. Les mouvements générateurs de la parole sont projetés sur une feuille avec les deux mains recouvertes de peinture, pour laisser une trace teintée de la couleur de la voyelle. Chaque trace d'articulation va pouvoir être revivifiée et réanimée en repassant sur la trace sèche. La réalisation des mots se fait symétriquement, syllabe par syllabe du haut vers le bas et du centre vers l'extérieur de la feuille et permet à l'enfant d'accéder à la construction des mots (annexe 4 : DNP). Les traces d'articulation peuvent être éphémères. Les mouvements corporels sont alors transposés du bout des doigts, dans du sable, de la semoule, dans des plateaux de la couleur de la voyelle, tout en conservant la bilatéralité.

Selon Ferté (2007), ce travail d'imprégnation corporelle passive et active ainsi que la visualisation de la syllabe par les traces de peinture favorise le développement de la conscience phonologique et de l'articulation. L'enfant pourra plus facilement différencier les phonèmes, les syllabes et les mots phonétiquement proches, comprendre le mécanisme de fusion phonémique, prendre conscience de la syllabe muette et de la succession temporelle des phonèmes.

La conscience de la structure des mots du point de vue mécanique est indispensable mais il ne faut pas oublier qu'à chaque mot correspond un sens différent. La DNP se préoccupe du lexique, de l'aspect sémantique des mots puis de la morphosyntaxe.

## b) Le lexique et la morphosyntaxe

### *Le lexique*

Le lexique correspond à l'ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté. En DNP, le signifiant, l'image sonore du mot, est mis en relation avec le signifié, son contenu sémantique. Chaque mot est représenté par des traces d'articulation (le signifiant) et illustré par une image ou une photo (le signifié), soit dans des albums à thèmes lexicaux, soit au sein de jeux (loto).

Madeleine Dunoyer de Segonzac (1991) a créé le concept d'images pulsées pour visualiser le sens et l'articulation des mots. Ces images sont imbibées des pulsions phonétiques mais respectent la forme réelle de l'objet représenté. Ce travail est possible lorsque le mouvement des syllabes est bien acquis. Des tâches en mouvement sont ainsi produites à l'aide des deux mains trempées dans de la peinture. Elles sont de la couleur de l'objet et non plus de la voyelle et sont exécutées à la même vitesse que l'énonciation pour être plus authentiques. Les traces symboliques deviennent ainsi plus concrètes et la parole devient créative. (annexe 4 : DNP)

D'après Ferté (2007), l'enfant fait ainsi le lien entre la forme sonore du mot et sa signification et développe ses facultés de représentations mentales.

### *La morphosyntaxe*

La morphosyntaxe rassemble l'étude de la forme des mots et l'ensemble des règles de combinaison des structures grammaticales. Elle exprime des relations sémantiques entre les différents éléments de la phrase.

Pour mettre en évidence la structure de la phrase et son découpage en syllabes, la DNP a distingué les « mimogrammes » des « mémogrammes » qui sont des petites touches de couleur faites du bout des doigts, du même nombre que les syllabes des mots composant la phrase. Ces signifiants renferment un signifié visualisable. Les premiers représentent les mots outils grammaticaux à l'aide de symboles empruntés au langage des signes, les deuxièmes renvoient aux substantifs de la phrase, la couleur de l'objet ou du sujet est simplement transposée en petits tapotis. Ces « mimogrammes » et ces « mémogrammes » respectent la place du mot dans la phrase et le sens de la lecture. Ils permettent de visualiser à la fois le contenant et le contenu du groupe nominal ou de la phrase.

### 3.3.2. Le niveau infra-verbal : le rythme

Le rythme est la succession régulière de temps forts et de temps faibles.

Selon Guberina « le rythme est l'élément architectural, la construction architecturale, le résultat architectural de l'expression linguistique » (reprit par M. D, 1991 page 70)

La composante rythmique d'une phrase est très importante pour une émission correcte, c'est l'architecture de la parole.

Selon Coquet (2004), la parole est musique ; les comptines de syllabes, de mots ou de phrases et la symbolisation de leur rythme facilitent leur production et leur mémorisation, et développent la boucle audio-phonatoire de l'enfant.

La DNP se repose sur les différents paramètres du rythme : son timbre, sa durée, sa hauteur et son intensité.

Dans un premier temps, c'est l'imprégnation rythmique qui est avant tout recherchée par le biais de l'écoute et du ressenti corporel. Un temps de relaxation précède l'écoute du rythme chanté, frappé ou joué avec des instruments. Puis des massages rythmiques sont proposés sur la main, le bras, le dos de l'enfant pour rendre compte des durées de la parole (brève, semi-brève, longue). Ces massages sont accompagnés de la vocalisation de ce rythme. Quand l'enfant s'est imprégné de ces massages, la parole peut être ponctuée par le rythme de sa marche.

Dans un deuxième temps, le rythme sera symbolisé visuellement. Madeleine Dunoyer de Segonzac revisite, par le jeu, les aspects fondamentaux du rythme. Elle crée le jeu Zic Zac dans le but de visualiser les différents paramètres du rythme grâce à différentes pièces de bois colorées et les menus du jour afin d'illustrer les structures rythmiques de base de notre langue et d'associer chaque élément à un mouvement, à une syllabe, d'inventer des chorégraphies phonétiques, des comptines ou des phrases.

Selon Ferté (2007), ce travail du rythme permet à l'enfant de coordonner le geste et la parole, de s'approprier les séquences rythmiques, de maîtriser le dénombrement syllabique, de développer la motricité fine de ses doigts en vue du graphisme et d'écouter passivement et activement.

## **3.4. La DNP : un outil rééducatif**

### **3.4.1. Un moyen augmentatif de communication**

L'enfant qui n'entre pas dans les processus de communication, n'arrive pas à se nourrir correctement du bain de langage dans lequel il est plongé, il lui faut quelque chose de plus enrichi. C'est ce qu'offre Madeleine Dunoyer de Ségonzac à travers la DNP, elle met en relief tous les éléments de la parole en utilisant plusieurs canaux sensoriels : le toucher, la vue, l'ouïe mais aussi, la kinesthésie, la perception, l'affectivité, l'imaginaire et la symbolisation.



Selon Coquet (2004), l'association du jeu et de l'art, proposée dans la DNP, fait travailler les deux hémisphères, l'hémisphère gauche au niveau des aires de langage et l'hémisphère droit au niveau des affects et des émotions. Il ne s'agit pas de travailler techniquement le langage oral mais bien de faire naître le désir de la communication.

Cette dynamique de la parole motive d'autant plus l'enfant car tout se fait dans un esprit ludique ce qui va faciliter la mémorisation. Le jeu et l'art aide l'enfant à acquérir le langage dans des situations affectives et communicatives valorisantes, riches, variées et répétitives.

La DNP constitue ainsi une médiation intéressante et une démarche originale à l'intervention orthophonique.

### 3.4.2. La prise en charge du langage oral et du langage écrit

D'après Ferté (2008) la DNP est un outil intéressant pour la prise en charge des retards de parole. En effet, elle permet de travailler les différentes composantes du langage, l'articulation, la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe sur leur trois niveaux de fonctionnement, les entrées, le traitement et les sorties et d'entraîner leur émission et leur mémorisation.

Cette approche polysensorielle s'intéresse aussi aux aspects infra-verbaux du langage, à la prosodie. Elle propose ainsi un travail par le jeu sur le rythme et ses différentes caractéristiques (le timbre, la durée, l'intensité, la hauteur) qui a toute son importance dans la prise en charge de pathologies comme la psychose, l'autisme ou les pathologies limites.

De plus, cette dynamique fait le lien entre la langue orale et la langue écrite en utilisant la symbolisation des différents éléments de la parole dans un cadre ludique et artistique. Elle construit des automatismes et prépare l'accès à l'écrit.

### 3.4.3. La prise en charge de la pragmatique de communication

La Dynamique Naturelle de la Parole constitue également un outil de prise en charge de la pragmatique visant à améliorer la communication de l'enfant (Ferté 2007). Elle est susceptible de développer les habiletés pragmatiques à travers les différentes situations qu'elle met en place.

### *Les jeux psychomoteurs*

La DNP privilégie l'imprégnation corporelle de la parole et utilise différents jeux psychomoteurs réalisés dans le temps et l'espace tels que : les massages des consonnes, le Soleil des voyelles, les chorégraphies phonétiques, les traces d'articulation, les images pulsées, les tapotis des mimogrammes et les jeux de rythme.

L'enfant s'approprie son corps par l'intermédiaire de comportements ludiques. Le geste est libéré, l'enfant devient plus épanoui, il est plus à même d'entrer en relation avec les autres.

### *Les jeux de société*

Par le biais de jeux de société (loto, memory, dominos), la DNP contribue au développement de certaines habiletés pragmatiques tout en offrant un support visuel à la parole. L'alternance des tours de parole est instaurée, l'enfant considère l'autre comme un partenaire de jeu. Le jeu a un impact positif sur les relations futures de l'enfant avec autrui car il lui apprend à respecter les règles et à gérer sa frustration. Il développe également les capacités cognitives de l'enfant essentielles à toute interaction.

### *Les mimiques et la prosodie*

Dans la DNP, les micro-mouvements articulatoires sont exagérés afin d'améliorer la perception et la compréhension de la parole chez l'enfant. Il s'agit de mettre du sens sur le point d'articulation comme pour la voyelle [o], qui toute seule, en modulant la mimique, l'intonation, la voix, la durée de l'émission peut renvoyer à la fois à la surprise, à la douleur, à la voix du Père Noël. Le massage des consonnes attribue à chacune d'elles un sentiment particulier ([m] pour la douceur par exemple). L'enfant se sert des éléments suprasegmentaux pour améliorer la compréhension de son interlocuteur dans un échange verbal.

### *Les mimes et les sketches*

Madeleine Dunoyer de Ségonzac utilise le mime pour donner du sens aux chorégraphies phonétiques, les mots sont traduits par les mouvements du corps. Le mime permet à l'enfant de découvrir le monde et les autres. Il se développe, expérimente et apprend en imitant. Les sketches représentent les scènes de la vie quotidienne. L'enfant rejoue son vécu et effectue des réparations conversationnelles. Il s'entraîne à interagir.

### *Les comptines, les contes et les histoires*

Ils sont porteurs d'une dimension sociale, culturelle, psychique et affective. Grâce à eux, l'enfant s'ouvre au monde, à l'imaginaire, aux autres et s'approprie l'histoire par le jeu symbolique

### *Le jeu et l'art*

L'hémisphère gauche, domaine cognitif contenant les aires de langage, et l'hémisphère droit, domaine des affects, agissent en complémentarité et en harmonie lorsque le langage est abordé par le jeu et l'art. Ils motivent l'enfant dans les activités de langage et constituent des outils privilégiés d'épanouissement personnel nécessaire à toute bonne communication.

Le vécu en groupe de la Dynamique Naturelle de la Parole favorise les échanges entre les enfants et entraîne alors leurs habiletés communicationnelles.

La Dynamique Naturelle de la Parole, par son approche polysensorielle, paraît être adaptée pour faire émerger la parole chez les enfants déficients intellectuels. Elle s'appuie à la fois sur la perception sensorielle et le ressenti corporel, aspects les plus préservés chez les enfants atteints de déficience intellectuelle. Le but étant de libérer le geste puis la parole chez ces enfants dont l'accès au langage est rendu difficile du fait de leur pathologie. Ces derniers éprouvent également des difficultés primaires face aux interactions avec les autres mais elles peuvent aussi être secondaires à leurs troubles langagiers et comportementaux. A travers son activité de groupe et ses différents supports, la Dynamique Naturelle de la Parole semble être une réponse adaptée aux troubles pragmatiques des enfants atteints de déficience intellectuelle.

# PARTIE PRATIQUE

## 1. METHODOLOGIE

### 1.1. Hypothèse et objectifs de travail

La Dynamique Naturelle de la Parole est une approche polysensorielle ludique et originale qui n'a aucune exigence d'immédiateté. Elle développe la perception et l'intégration sensorielles mais aussi les aspects psychomoteurs et langagiers avec la volonté d'offrir de la parole sans attendre de retour. Le but étant de faire émerger un désir de communication. De ce fait, elle semble tout à fait adaptée aux enfants déficients intellectuels qui présentent des troubles de la communication verbale et non verbale.

Elle a ainsi fait l'objet de plusieurs mémoires en orthophonie.

Julie Cabon (2008) s'est intéressée à l'apport de la Dynamique Naturelle de la Parole dans la rééducation du retard de parole. Elle a mis en évidence que la DNP permettrait à l'enfant d'acquérir les bases nécessaires au bon développement de sa parole : une bonne structuration auditivo-temporelle, une bonne intégration du schéma corporel et de bonnes capacités auditivo-perceptives.

Claire Teruin (2008) a mis en avant les effets bénéfiques de la DNP au niveau du langage, de la communication et du comportement dans la prise en charge individuelle d'adolescents porteurs de trisomie 21.

Candice Marquignon, réalise en 2009 un mémoire sur les effets d'un atelier DNP sur l'articulation et la parole de quatre adolescents porteurs d'une trisomie 21 avec troubles associés.

Elise Martin (2010) a présenté un mémoire sur les apports de la Dynamique Naturelle de la Parole dans la rééducation en groupe des enfants atteints de trisomie 21 au niveau de leurs capacités gnosiques, de désignation, d'articulation, de dénomination, d'intégration du schéma corporel et de communication. Elise Martin met aussi en avant le fait que la situation de groupe offre un contexte de socialisation porteur, dont la dynamique favorise l'expression et la communication entre pairs.

Ces différents mémoires ont apporté des éléments mettant en évidence la pertinence de la Dynamique Naturelle de la Parole dans la prise en charge des troubles de la parole, de l'articulation, de la communication verbale et non verbale chez des enfants porteurs de trisomie 21 ou présentant un retard de parole. L'ouverture apportée par Elise Martin en 2010 sur la DNP qui, pratiquée en groupe, favorise l'expression et la communication entre pairs, est à explorer plus précisément.

En effet, la DNP fait émerger la parole, le langage. Or, selon Bruner (1975), la seule façon d'apprendre le langage, c'est de s'en servir pour communiquer. La DNP, en travaillant la parole, développe inévitablement les capacités de communication de l'enfant. De plus, la situation de groupe lui permet d'interagir avec ses pairs et les adultes référents, d'utiliser le langage verbal ou non verbal pour agir sur autrui.

Le présent mémoire s'attache ainsi à l'influence que pourrait avoir la DNP sur la qualité de la communication des enfants déficients intellectuels sur le versant pragmatique.

Il a pour objectif de souligner cette nouvelle potentialité rééducative de la DNP dans le champ de l'orthophonie et de diffuser cette approche auprès des thérapeutes de la communication.

L'hypothèse est la suivante : la Dynamique Naturelle de la Parole favorise l'expression et le développement des capacités pragmatiques de l'enfant déficient intellectuel.

Une étude de cas est réalisée, dans un IME, auprès d'un groupe thérapeutique de 6 enfants atteints de déficience intellectuelle moyenne à sévère, au sein duquel est pratiquée la DNP. Le travail de recherche repose sur l'observation clinique des capacités pragmatiques et des comportements de communication révélés chez les enfants, au travers de la DNP et sur leur évolution au cours des séances. Les grilles d'observation Dialogoris 0/4 ans orthophoniste sont utilisées afin d'évaluer les progrès des enfants au niveau de leur comportement de communication, de leurs compétences sociales et de leurs capacités pragmatiques.

## **1.2. Population**

### 1.2.1. Elyas, 7 ans, né en mars 2007

#### **Anamnèse**

##### *Famille*

Il est le 3ème d'une fratrie de 5 enfants. Situation de bilinguisme.

##### *Éléments médicaux*

Elyas est porteur d'une trisomie 21 associée à une cardiopathie modérée.

La marche est acquise à 23 mois.

##### *Parcours éducatif et rééducatif*

Elyas bénéficie de séances d'orthophonie depuis ses trois ans.

Il a intégré la petite et la moyenne section accompagné d'une AVS.

Il entre à l'IME en juillet 2013.

## **Comportement**

Elyas est enthousiaste pour aller en prise en charge.

Les jeux sont utilisés de manière adaptée.

Il est motivé par les activités qu'on lui propose et persévère face à la difficulté.

Il montre des comportements sociaux adaptés.

A trois ans, il est décrit par l'école comme un enfant qui parle peu, toujours en mouvement, dans l'opposition et pouvant se mettre en danger dans la classe. Les comportements s'améliorent ensuite.

## **Langage et communication**

Il entre facilement en interaction, il est réceptif et attentif à ce qu'on lui propose.

Il utilise le pointage pour obtenir ce qu'il désire. Le contact visuel est présent et régulier.

Le niveau de langage oral est situé en octobre 2013 à un peu moins de 2 ans.

### *Expression*

Elyas utilise tous les moyens pour se faire comprendre : gestes, pointage, langage des signes, mots et approximation des mots essentiellement sur l'environnement présent et les objets qu'il manipule. Il utilise les caractéristiques sensorielles, les bruitages pour dénommer un objet.

Elyas pose une seule question « c'est qui ? » au lieu de « c'est quoi ? ».

### *Réception*

Elyas comprend des consignes simples (lève-toi...) mais il est en difficulté dès que la consigne implique plusieurs notions (donne-moi 1 bateau).

### *Vocabulaire*

Elyas reconnaît toutes les couleurs. Il peut les dénommer pour la plupart. Il reconnaît les formes principales (rond, carré, triangle, étoile).

Les lexiques topologiques et catégoriels sont peu compris.

## **Evaluation psychologique**

La WPPSI III objective une déficience globale moyenne (limite inférieure) en octobre 2013.

Les résultats à l'ensemble des subtests Performance sont « en plancher » (les plus bas de l'échelle) et correspondent à un âge de développement inférieur ou égal à 2 ans 7 mois.

La grande force d'Elyas réside en sa capacité d'attention, d'écoute et la qualité des interactions.

## **Prise en charge**

- individuelle en orthophonie
- en groupe « corps et langage » où le Makaton est développé.
- en groupe psychomotricité

### 1.2.2. Léo, 7 ans, né en février 2007

#### **Anamnèse**

##### *Famille*

Il est l'aîné d'une fratrie de 3 enfants.

##### *Éléments médicaux*

Il est né à terme avec déclenchement.

Un retard de développement moteur a été relevé dès les premiers mois.

Une hypotonie et un certain isolement est révélé à 18 mois.

La marche est acquise après 2 ans.

Des anomalies chromosomiques seraient susceptibles d'engendrer des difficultés d'apprentissage et de langage. Il existe des antécédents familiaux.

##### *Parcours éducatif et rééducatif*

Léo a bénéficié d'un suivi psychomoteur fin 2009.

Il a intégré la Petite, Moyenne et Grande Section, accompagné par une AVS.

Il entre à l'IME en juillet 2013.

#### **Comportement**

Les parents décrivent un enfant supportant mal la frustration, faisant régulièrement des crises de larmes ou de colère et manquant de confiance en lui. Il recherche leur attention exclusive.

Léo est très dépendant de l'adulte.

Les moindres changements seraient susceptibles de le perturber.

A l'IME, Léo est calme, attentif, il se montre très docile, comportement qui tranche avec le discours des parents. Il fait des efforts, persévère face à la difficulté, il sait profiter de la guidance minimale de l'adulte pour réussir l'exercice proposé.

L'attention peut être fragile si des stimuli extérieurs interviennent.

Léo semble peu tourné vers ses pairs, et plutôt isolé. L'expression en collectif est plus difficile.

#### **Langage et communication**

Léo est capable de faire des phrases sujet-verbe-complément mais tend à utiliser encore beaucoup des mots-phrases. L'intelligibilité est parfois difficile.

Il ne s'exprime pas spontanément, son vocabulaire est assez restreint.

Léo présente une compréhension déficitaire, tant sur le plan de la compréhension sociale que la compréhension de mots. Le trouble du langage apparaît global, affectant tant l'expression que la compréhension.

## **Evaluation psychologique**

La WPPSI-III objective une déficience intellectuelle moyenne en janvier 2014. Les scores se situent autour d'un âge développemental d'environ 3ans et demi. Les domaines les moins réussis concernent le vocabulaire et le recours à un champ lexical varié.

Il obtient une note plancher pour les subtests suivants : information, raisonnement verbal, compréhension de situations, cubes, identification de concept, code.

## **Prise en charge**

- individuelle en orthophonie
- en groupe psychomotricité

### 1.2.3. Denis, 7 ans et demi, né en septembre 2006

#### **Anamnèse**

##### *Famille*

Il est le deuxième d'une fratrie de 2.

##### *Eléments médicaux*

A 2 ans, Denis est suivi en CAMSP pour des retards au niveau de la marche, de la parole et de la propreté.

Un retard global des acquisitions a été diagnostiqué avec des causes non identifiées à ce jour.

La marche est acquise à 3 ans.

Il présente une hypermétropie mais le port de lunettes est difficile à supporter pour lui.

##### *Parcours éducatif et rééducatif*

Denis a intégré en 2010 la petite section 2h par semaine puis 3 matinées par semaine accompagné par une AVS.

Il entre à l'IME en septembre 2012.

#### **Comportement**

Le suivi des consignes est variable selon son humeur.

Denis montre des comportements de non compliance pouvant être accompagnés de troubles du comportement (jets d'objets, agressions hétéro-agressives).

L'utilisation de renforçateurs favorise sa compliance.

Il a du mal à rester assis, Denis se lève pendant les phases de transition.

Les comportements d'attente ne sont pas acquis.

Il ne joue pas avec les autres enfants.



## **Langage et communication**

Denis prononce quelques sons, voire quelques mots « papa », « maman », « pain », « bain », « merci », « non » avec une articulation plus ou moins approximative.

Pour se faire comprendre, il prend la main de l'adulte ou montre du doigt.

Denis ne recherche pas le contact avec ses pairs. Il n'entretient pas de relations avec les autres. Les contacts mènent souvent au conflit.

Le PECS est mis en place depuis septembre 2012.

Denis peut pointer, oraliser, utiliser des pictogrammes pour communiquer.

Il peut émettre des comportements inappropriés lorsqu'il est en difficulté tout comme il peut rester passif. Denis peut exprimer son refus par la prononciation de « non » ou l'émission de comportements déviants.

## **Evaluation psychologique**

Un PEP-R, inventaire de comportements et de compétences, a été réalisé en janvier 2014 et objective un score développemental de 2 ans.

La perception constitue le domaine le mieux réussi (5 ans et 3mois).

Les domaines les moins bien réussis sont la cognition verbale (18 mois), la coordination occulo-manuelle (21 mois) et la performance cognitive (21 mois).

L'échelle de comportement, destinée à identifier certains comportements inhabituels caractéristiques de l'autisme, n'objective aucune déviance majeure. La plupart des comportements de Denis sont plutôt adaptés.

## **Prise en charge**

- individuelle en orthophonie
- individuelle et en groupe en psychomotricité

### 1.2.4. Zoé, 7 ans et demi, née en août 2006

#### **Anamnèse**

##### *Famille*

Elle est la quatrième d'une famille de 5 enfants

##### *Éléments médicaux*

Zoé est porteuse d'une trisomie 21 et présente des troubles visuels.

##### *Parcours éducatif et rééducatif*

Elle a été suivie en CAMSP à 2 ans en psychomotricité et en orthophonie.

Elle a intégré la petite section 3 matinées par semaine, accompagnée d'une AVS.

Elle entre à l'IME en septembre 2012.

### **Comportement**

Zoé est toujours volontaire pour chaque activité proposée.

Elle a du plaisir à venir en séance individuelle et en groupe. Elle est l'élément moteur du groupe « corps et langage ».

Son temps d'attention est court.

### **Langage et communication**

Le PECS est mis en place depuis septembre 2012 mais peu utilisé aujourd'hui.

Zoé utilise davantage les signes Makaton qu'elle travaille en séance de groupe et en séance individuelle.

Elle mémorise rapidement les signes et est aujourd'hui capable de les utiliser spontanément pour communiquer avec autrui en associant l'oralisation pendant les séances, mais aussi à la maison.

La construction de petites phrases S+V est acquise. La phrase S+V+C et l'utilisation des prépositions sont en cours d'acquisition.

Zoé utilise aussi le pointage, l'oralisation de petits mots ou de syllabes « té » pour « chanter ».

Elle présente peu de langage spontané.

En séance individuelle, Zoé cherche toujours à répéter les mots de manière spontanée, ce qui amène une nette amélioration. L'articulation des mots de deux syllabes n'est pas toujours correcte mais le nombre de syllabes est respecté. Le support de la DNP lui est d'une grande aide.

### **Evaluation psychologique**

Une évaluation psychologique a été effectuée mais elle n'est pas exploitable puisque Zoé présente d'importants troubles visuels qui ne sont pas encore réglés.

### **Prise en charge**

- individuelle en orthophonie
- en groupe « corps et langage » où le Makaton est développé.

#### 1.2.5. Arthur, 9 ans, né en janvier 2005

### **Anamnèse**

#### *Famille*

Il est le dernier enfant d'une fratrie de 7. Deux de ses frères et sœurs ont intégré un IME.

### *Eléments médicaux*

Arthur est porteur d'une trisomie 21. Il est né prématurément à 36 semaines.

Sa petite enfance est marquée par de nombreuses hospitalisations du fait de problèmes infectieux, d'épisodes épileptiques et de difficultés d'alimentation avec un retard de croissance nécessitant la pose d'une gastrostomie de 1 an à 3 ans.

La marche est acquise à 3 ans et demi.

A ce jour, Arthur présente un retard de croissance important, il ne montre plus aucun signe de comitialité. Il est traité pour des troubles du sommeil, et dort assis.

Il présente une hypotonie globale et un retard psychomoteur important

### *Parcours éducatif et rééducatif*

Il a été suivi au CAMSP et a fréquenté un IME en Belgique.

Arthur entre à l'IME en septembre 2012.

## **Comportement**

Il possède des comportements sensoriels inadaptés, il lèche les objets et manipule les jeux sans réel but constructif.

Il se montre globalement peu coopérant, même avec un renforçateur il ne peut coopérer que quelques minutes. Il nécessite une grande proximité physique avec l'adulte pour empêcher toute tentative d'échappement physique et fixe peu le regard.

## **Langage et communication**

### *Expression*

Arthur s'exprime très peu spontanément (sons ou mots). Sur sollicitation, il répond la plupart du temps par des sons simples et brefs (« mm », « hé »). Il sait dire « non » et « voilà ».

Il imite peu les sons mais imite également peu les mouvements.

Il dispose d'un classeur de communication PECS, il ne l'utilise ni à la maison, ni pendant les séances de rééducations. Il peut exprimer une demande en vocalisant, en tendant un objet à l'adulte ou en pointant vaguement l'objet.

### *Réception*

Arthur semble comprendre les consignes simples sans guidance physique ni visuelle et comprend d'autres consignes plus complexes avec une guidance visuelle.

Sa discrimination auditive est mauvaise. Il répond à son prénom.

## **Evaluation psychologique**

Le Brunet Lézine et le Vineland objectivent en septembre 2013 une déficience intellectuelle globale et sévère. L'autonomie est le domaine pour lequel Arthur est le plus compétent.

Les domaines de la communication et du langage sont les plus échoués.

### **Prise en charge**

- en groupe « langage et communication » où le PECS est développé.
- en groupe psychomotricité
- en groupe kinésithérapie

#### 1.2.6. Quentin, 10 ans, né en février 2004

### **Anamnèse**

#### *Famille*

Il vit avec ses parents et a une petite sœur née en août 2005.

#### *Éléments médicaux*

Quentin est porteur d'une trisomie 21.

Il a développé à l'âge de 9 mois un syndrome de West (avec épilepsie), actuellement il n'a plus d'épilepsie ni de traitement.

Il porte des lunettes.

#### *Parcours éducatif et rééducatif*

Il a intégré la petite et moyenne section accompagné par une AVS (20h/semaine).

Il a été suivi au CAMSP puis au SESSAD, et a bénéficié de séances en orthophonie et en psychomotricité.

Il entre à l'IME en septembre 2011.

### **Comportement**

Quentin était un enfant très replié sur lui-même et avait des difficultés massives à exprimer ses besoins.

Ses capacités attentionnelles sont plutôt faibles.

Il se laisse facilement emporté par le jeu, le rire, les cris.

### **Langage et communication**

#### *Expression*

Quentin a du plaisir à entrer dans l'échange et le fait de façon appropriée.

Il salue spontanément, répond verbalement aux sollicitations et exprime des demandes.

Ce qu'il prononce n'est pas forcément compréhensible selon les mots concernés. L'ensemble des phonèmes n'est pas acquis, de nombreuses simplifications phonologiques sont observées.

Mais Quentin sait répéter les mots et imiter des mouvements.

Il est performant en séquence rythmique et respecte ainsi le nombre de syllabes du mot-cible.

Il utilise des moyens non verbaux pour communiquer : le pointage, le regard, l'attention conjointe et l'intonation de sa voix.

Quentin peut également utiliser des mots-phrases ou juxtaposer 2 ou 3 mots.

Le PECS est mis en place depuis janvier 2013.

#### *Réception*

La compréhension verbale de Quentin est limitée et peu supérieure au niveau d'expression.

### **Evaluation psychologique**

Le PEP-R objective en mars 2011 une efficacité intellectuelle déficitaire avec un âge développemental de 14 mois pour un enfant de 7 ans et 2 mois.

### **Prise en charge**

- individuelle en orthophonie
- en groupe « langage et communication » où le PECS est exploité.
- en groupe « corps et langage » où le Makaton est exploité.
- en groupe psychomotricité

## **1.3. Matériel**

### **1.3.1. Présentation de l'outil**

« Dialogoris 0/4ans orthophoniste » est créé par Paulette Antheunis, Françoise Ercolani-Bertrand et Stéphanie Roy. Il s'agit d'une boîte à outils visant à optimiser le bilan orthophonique des enfants jeunes et/ou sans langage, pour qui, il n'existe que très peu de tests étalonnés. Il permet de prévenir les développements déficitaires de la communication et du langage.

Cet outil est constitué d'un classeur et du dossier de l'enfant.

Sont repertoriés, dans le classeur, les différentes situations où le bilan orthophonique doit être réalisé précocement, les raisons de cette intervention précoce, et les outils permettant d'étayer le dialogue avec les parents.

Le dossier de l'enfant réunit l'ensemble des informations nécessaires à la relativisation du risque encouru par l'enfant, à la prise de décisions suite aux bilans, à la mise en place d'un plan thérapeutique incluant l'accompagnement parental.

Le dossier de l'enfant est composé de plusieurs rubriques :

- les facteurs de risques connus,
- les comportements de l'enfant,
- les comportements de communication des parents,
- les compétences-socles, la communication non-verbale et verbale,
- la compréhension verbale,
- l'expression verbale,
- le versant pragmatique,
- les compétences cognitives,
- la motricité,
- les éléments de prise de décision.

« Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste » est ainsi créé pour répondre précocement aux besoins des enfants et des familles, et pour collaborer efficacement avec l'ensemble des professionnels de la Petite Enfance engagés dans la prévention des développements déficitaires de la communication et du langage, le dépistage et l'intervention précoce.

### 1.3.2. Adaptation de l'outil à l'étude de cas

Le dossier de l'enfant « Dialogoris 0/4 ans orthophoniste » est utilisé comme base d'observation des compétences pragmatiques de communication des enfants déficients intellectuels au sein du groupe DNP. Ces enfants ont entre 7 et 10 ans d'âge chronologique mais entre 2 et 3 ans et demi d'âge développemental et présentent peu ou pas de langage. L'utilisation de ce dossier est donc tout à fait pertinente pour l'étude de cas.

Néanmoins, l'ensemble du dossier de l'enfant n'est pas nécessaire dans cette étude.

Trois rubriques ont été sélectionnées pour répondre à l'hypothèse de recherche :

- *les comportements de l'enfant,*
- *les compétences-socles, la communication non-verbale et verbale,*

l'item 8 est supprimé (8. Facilité à la sonorisation)

- *le versant pragmatique*

le premier item est supprimé car il concerne les pleurs du bébé.

les items 4, 5, 6 de la deuxième partie sont supprimés car ils ne sont observés chez aucun des six enfants au cours du test (4. Est capable de changer de thème en persévérant l'échange, 5. Manifeste qu'il n'a pas compris, 6. Demande des informations, une reformulation)

Le but est bien d'observer les compétences pragmatiques de communication de l'enfant, toutefois, se focaliser uniquement sur le versant pragmatique paraît assez réducteur. En effet, ces compétences sont intriquées avec d'autres compétences qu'il faut prendre en considération. L'usage que l'enfant fait du langage verbal et/ou non verbal dépend du niveau de développement des compétences socles de communication mais aussi de son comportement au sein de l'interaction.

### 1.3.3. Utilisation et cotation de l'outil

Les trois rubriques, précédemment citées, sont remplies à chaque séance, pour chaque enfant, par le chercheur. Le support vidéo est utilisé pour une analyse plus fine et une évaluation plus exacte. Les observations sont mises en parallèle avec les situations mises en place par la Dynamique Naturelle de la Parole afin d'exposer l'influence de cette approche sur les compétences pragmatiques de l'enfant. Une évolution, au cours des séances, peut ainsi être relevée pour chaque enfant.

La cotation est légèrement différente de celle d'origine. En effet, le but de « Dialogoris 0/4 ans orthophoniste » est de repérer les acquisitions et le niveau de développement de l'enfant. Or, dans cette étude, il sert uniquement de support aux observations, qui sont évaluées au niveau qualitatif et quantitatif et non au niveau des acquisitions.

Dans chaque rubrique, chaque item correspond à une compétence.

Lors de la première évaluation, le remplisseur a 3 choix.

+ : la compétence est acquise

+/- : la compétence est acquise avec restriction

- : la compétence n'est pas mise en évidence

Lors des évaluations suivantes, le remplisseur a de nouveau 3 choix.

↗ : progression

→ : stagnation

↘ : régression

*Le « + » a été supprimé et remplacé par la stagnation si la compétence est toujours acquise.*

Si l'enfant est absent lors d'une séance, « **abs** » apparaît dans le tableau.

## 1.4. Activités pratiquées en groupe DNP

### 1.4.1. Le groupe

La séance de DNP a lieu chaque mercredi matin, pendant 45 minutes au sein de l'IME. Elle réunit 6 enfants, une fille et cinq garçons, âgés de 7 à 10 ans, atteints de déficience intellectuelle moyenne à sévère. Quatre d'entre eux sont porteurs d'une trisomie 21, les deux autres n'ont pas de diagnostic. Trois adultes encadrent le groupe : l'orthophoniste référente formée à la DNP, la stagiaire en orthophonie de 4ème année, qui est aussi la chercheuse et l'éducateur spécialisé. L'étude est réalisée sur 7 séances du 22 janvier au 12 mars 2014.

### 1.4.2. Le déroulement d'une séance

Chaque séance est délimitée par des temps assis. En dehors de cette délimitation, des déplacements sont réalisés selon les activités proposées. Le groupe DNP s'ouvre généralement sur l'imprégnation polysensorielle d'un rythme choisi et sur le rituel du « bonjour ». Ensuite, les activités du groupe nécessitent soit une participation simultanée de tous, soit une participation à tour de rôle. Ceci induit un travail sur la pragmatique de communication. La séance s'adapte aux enfants au fur et à mesure, en fonction de leur humeur et de leur sollicitation (annexe 5 : Modalités de chaque séance).

### 1.4.3. Les activités

#### a) Le rythme

Le rythme est abordé de manière différente au cours d'une même séance. Il est choisi parmi les structures rythmiques de base de notre langue et reste identique plusieurs séances de suite, puis il est changé.

L'imprégnation précède toujours l'expression et requiert l'utilisation de plusieurs supports afin de solliciter tous les sens.

Les instruments de musique apportent un indice auditif. Ainsi, au début des séances, l'orthophoniste attire l'attention des enfants en tapant le rythme sur un djembé ou un guiro. Elle donne le rythme et n'attend rien d'autre en retour que l'écoute. Elle s'assoit ou se balade autour des enfants très attentifs, qui fixent du regard l'instrument. Le rythme est ensuite accompagné par sa verbalisation (ex : vite vite vite long) et par l'émission de syllabes (ex : ta ta ta ti).



La parole est également un support au rythme. L'orthophoniste s'amuse à parler aux enfants en respectant la structure rythmique abordée (ex : « Et/ tes/ lu/nettes ? » « Viens/ par/ i/ci ! »).

Le Menu du jour, qui représente la séquence rythmique, est placé au sol au centre du cercle pour apporter un indice visuel. Chaque unité minimale de la structure rythmique est représentée par une forme et une couleur particulières correspondant à une syllabe.

Le rythme est effectué sur le corps des enfants, favorisant leur perception kinesthésique. Il peut être produit dans le dos par les adultes. On tapote sur les épaules pour un son bref et on caresse le dos du haut vers le bas pour un son long, tout en émettant différentes syllabes. Il peut être produit sur le bras de l'enfant selon le même principe, on tapote la main pour les sons brefs et on caresse le bras de la main jusqu'à l'épaule pour les sons plus longs. On peut simultanément vocaliser des syllabes mais aussi verbaliser des phrases en rythme (ex : Bon/jour/ Zo/é).

Les enfants sont ensuite invités à reproduire le rythme sur des objets, sur leur corps et sur le corps des autres, provoquant ainsi des échanges.

L'instrument passe entre les mains des enfants, chacun leur tour ils l'explorent. L'adulte donne le modèle de la structure rythmique, l'enfant le reproduit ou non. S'il a des difficultés, sa main est placée sur celle de l'adulte qui tape le bon rythme sur l'instrument. L'enfant doit, lui-même, donner l'instrument à son voisin, ce qui n'est pas toujours évident. Des enfants peuvent se disperser pendant la séance et rapporter un jouet (une poupée, une baguette de fée...). L'orthophoniste se saisit de ce qu'ils rapportent pour faire du rythme sur l'objet en le caressant, et recentre l'enfant sur l'activité. Ces objets peuvent également passer entre les mains des enfants pour effectuer du rythme.

Le rythme peut être effectué simultanément par tous les participants sur leurs bras, leurs cuisses... Les adultes donnent le modèle puis il est reproduit par tous, simultanément, en l'accompagnant de vocalisations si possible. Il peut aussi être passé d'enfant à enfant. Chacun reçoit le rythme de son voisin et le reproduit sur le bras de son autre voisin. Ce procédé est utilisé pour se dire « bonjour » en début de séance. Le rythme corporel est accompagné par « bonjour + le prénom » en rythme. De même, les enfants peuvent réaliser la structure rythmique dans le dos des autres enfants. En voyant les adultes faire, ils veulent « faire pareil », les imiter. Un contact s'établit entre eux, il n'y a plus de relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant mais une interaction entre enfants.

Le corps entier est mobilisé lorsque les participants marchent en rythme d'un bout à l'autre de la pièce en se tenant par la main. Des pas sur place sont réalisés pour les sons brefs et des grands pas pour les sons plus longs tout en émettant des syllabes (ex : ba ba ba vi).

Ce procédé est reproduit en ronde, et plaît beaucoup aux enfants, il donne lieu à beaucoup de rires. Une grande ronde est formée, les membres du groupe se rapprochent du centre en marchant en rythme, s'arrêtent, puis s'éloignent toujours en rythme. Des syllabes différentes sont émises mais le rythme est toujours le même.

## b) Le Soleil des voyelles

Toutes les activités autour du Soleil des voyelles peuvent se faire par imprégnation passive puis par imprégnation active.

Le Soleil des voyelles (d'environ 1m de diamètre) est placé au sol ou sur le mur.

Les participants se mettent debout, en ronde et tracent le Soleil des voyelles dans l'espace à l'aide des bras en chantant chaque voyelle sur une note de la gamme, de la plus grave (les bras vers le sol) à la plus aiguë (les bras vers le ciel) en suivant le rythme ou non.

Les enfants sont libres de le faire ou pas, de le vocaliser ou pas. Au deuxième essai, ils sont incités à reproduire le Soleil des voyelles, les adultes se placent derrière eux et guident leurs mains.

L'utilisation de manchons et de plaquettes de couleur renforce les indices visuels. En effet, chaque paire de manchons (serre-poignets) et chaque paire de plaquettes (languettes de papier rigides) représentent une des voyelles du Soleil des voyelles. Ils sont de la même couleur que les rayons du Soleil correspondant à la voyelle (ex : les manchons rouges symbolisent la voyelle [a] et sont de la même couleur que les rayons du Soleil de la voyelle [a]). Ces manchons et plaquettes fonctionnent par paire pour conserver la bilatéralité du corps.

Plusieurs jeux sont possibles grâce à ces supports et font participer les enfants à tour de rôle.

Première situation, l'enfant enfle les manchons (ou tient les plaquettes dans ses mains), va vers le mur où est accroché le Soleil des voyelles et repasse sur les rayons du Soleil correspondant, en prononçant la voyelle. Puis il se retourne vers le groupe et reproduit le mouvement dans l'espace. L'adulte peut l'aider en se plaçant derrière lui, en guidant ses mains et en produisant la voyelle. Ensuite, il donne les manchons à quelqu'un d'autre.

Deuxième situation, les enfants sont assis et enfilent chacun une paire de manchons. L'orthophoniste écarte ses bras dans l'espace et vocalise une voyelle, l'enfant qui porte la couleur de la voyelle se lève et la reproduit dans l'espace.

Les ballons de couleur peuvent également être un bon support. Les participants sont assis en cercle et se passent le ballon bleu en produisant la voyelle [u].

c) Livre « Où je l'ai mis ? »

Ce livre (annexe 6 : Où je l'ai mis ?) raconte l'histoire d'une maman kangourou qui cherche son bébé dans sa poche, elle trouve toutes sortes d'objets (un ballon, un biberon, une voiture, un biscuit...) et retrouve enfin son bébé.

Ce livre est un support ludique pour travailler le rythme et l'articulation avec les enfants.

En effet, les phrases sont répétitives et respectent la même structure rythmique (vite vite vite long) « Où/ je/ l'ai/mis ? » « Non/ c'est/ pas/ça ! ». L'histoire est lue et théâtralisée. Les enfants écoutent l'histoire et se saisissent du rythme au cours des lectures, ils anticipent les productions de phrases et vont tenter de les verbaliser ou tout du moins de reproduire une vocalisation rythmée.

Pour rendre l'histoire ludique et concrète, des objets réels sont utilisés et représentent ceux dessinés dans le livre. Ainsi, la poche de la maman est remplacée par une petite pochette en tissu, le ballon, par un mini-ballon, le biberon par un biberon de poupée... Un adulte lit l'histoire devant les enfants, et un autre joue ce qu'il se passe, en cherchant lui-même dans la pochette les objets que la maman trouve au fur et à mesure dans l'histoire.

L'articulation du nom des différents objets de l'histoire est travaillée à travers les chorégraphies phonétiques. Chaque nom est découpé en syllabes, chaque syllabe est représentée dans l'espace par un mouvement bilatéral du corps, mais surtout des bras, accompagné d'une verbalisation simultanée (ex : « ballon », la personne prononce « ba » tout en laissant ses bras tomber avec mollesse, lourdeur, le corps s'affaisse, puis prononce « lon » en enroulant les bras comme pour faire le moulin.). Les mouvements des organes phonateurs sont agrandis au corps entier.

Les participants sont debout, les adultes donnent d'abord le modèle, les enfants sont ensuite invités à reproduire la chorégraphie phonétique du mot.

Des traces éphémères d'articulation peuvent aussi être dessinées à l'aide des doigts dans de la semoule, sur un plateau. Le geste est toujours bilatéral, le mot est découpé en syllabes, qui seront tracées du haut vers le bas et du centre vers l'extérieur du plateau. A chaque syllabe va correspondre une trace qui représente le mouvement de la consonne. L'adulte donne le modèle puis fait avec l'enfant en plaçant ses mains en dessous de celles de l'enfant, ce dernier peut ensuite reproduire la trace seul.

## 2. RESULTATS

### 2.1. Elyas

Présent aux séances 1, 5, 6 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

#### 2.1.1. Les comportements de l'enfant

##### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Elyas est un enfant tout à fait à l'aise, il est détendu, spontané, expressif. Il peut également être impulsif et directif. Il est enthousiaste pour les activités du groupe DNP.

##### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

Elyas est gai, rieur, il s'amuse pendant la ronde, rit au son du djembé. Néanmoins, il provoque l'adulte, toujours avec le sourire quand il fait une bêtise, il s'agit d'un jeu pour lui.

##### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Elyas est gentil et il obéit quand il le veut bien. En général, il est plus obéissant en début de séance. Mais ensuite, il s'agite, ne veut pas prêter les objets, désobéit quand l'adulte le rappelle à l'ordre. Il tape Léo sans raison apparente. Il provoque l'adulte, vérifie qu'il ne le regarde pas pour se saisir des manchons, s'enfuit, et rit quand l'adulte hausse le ton ou va le chercher. Il est capable de gérer la frustration quand il n'est pas choisi alors qu'il lève le doigt ou quand il doit attendre, même s'il montre son exaspération. Il est très influençable par les autres enfants, surtout Arthur et Quentin, quand l'un d'eux fait des bêtises, les autres suivent.

##### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

L'attention d'Elyas est labile. Si l'activité lui plaît, il sait se recentrer lui-même. Il est davantage concentré dans les activités où tout le monde participe en même temps comme la lecture de l'histoire et la dénomination des différents éléments. Il est impatient et donc très distrait lorsqu'il doit attendre son tour, ou lorsque les autres enfants font des bêtises, il les imite. Cependant, il a la capacité de se recentrer seul sur l'activité et d'y participer avec enthousiasme quand c'est à son tour ou lorsque l'adulte attire son attention en faisant du rythme.

##### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Elyas est un enfant qui semble calme en début de séance mais qui s'agite vite. La lecture de l'histoire le calme mais les activités moins cadrées et l'attente favorisent son agitation.

Il se jette sur le canapé, se jette par terre pendant la ronde, se saisit des objets sur le plateau et s'enfuit pendant les demandes de dénomination, s'allonge par terre, sur les chaises, joue derrière la maison, change de place, dès que l'adulte a un moment d'inattention. De plus, il aime provoquer et surenchérir quand un enfant fait déjà une bêtise. Il est plus calme lorsqu'il est occupé à faire quelque chose.

#### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Elyas apprécie les contacts avec les adultes et les enfants. Il est enthousiaste lors des échanges et participe aux activités du groupe. Il aime interagir, recevoir les massages dans le dos, passer le « bonjour », le rythme, répondre aux questions de l'adulte. Avec Elyas, il faut que ça aille vite, il n'aime pas attendre, lorsqu'un enfant met un peu trop de temps pour donner l'objet, il le saisit lui-même en force que ce soit pour lui ou pour quelqu'un d'autre. Quand un enfant l'interpelle, il se retourne et essaye de comprendre son intention. Denis lui dit « guili » mais il ne comprend pas, Zoé lui montre le rythme, Elyas se rassoit pour la regarder. Malheureusement, les échanges sont parasités par ses comportements déviants.

#### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Elyas est autonome. Il est spontané dans l'échange et n'a pas besoin d'être sollicité par l'adulte pour participer. Il se pointe et demande son tour même lorsque l'adulte ne demande rien. Il aide Zoé à trouver sa plaquette quand il voit qu'elle est en difficulté. Lorsqu'il fait une bêtise, il s'assure toujours que l'adulte est occupé. Il participe spontanément au rangement.

#### **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Elyas n'est pas persévérant pour être compris, il impose quand on ne le comprend pas. Il passe plutôt par les gestes que par la parole. Denis lui bouche la vue, Elyas lui tire alors la manche mais Denis ne réagit pas, au lieu d'attirer son attention autrement ou d'utiliser la parole, Elyas change de place. Pendant l'activité sur les fausses mains, Elyas dit « c'est sale » avec le geste Makaton, l'adulte lui demande pourquoi, il ne répond pas. Elyas a vu Quentin donner un coup à Zoé, il le rapporte à l'adulte en vocalisant des syllabes, l'adulte ne le comprend pas, il ne persévère pas.

### 2.1.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

#### **1. Mise en place du regard**

Elyas a acquis la mise en place du regard. Il dit « bonjour » en maintenant un contact visuel avec son interlocuteur. Il regarde l'adulte quand il se prépare à faire une bêtise, quand il veut attirer son attention « à moi ! ». Il regarde son interlocuteur quand il lui montre un objet.

## **2. Attention et orientation à la voix**

Elyas s'oriente à la voix quand on s'adresse à lui, quand l'adulte le réprimande après une bêtise.

## **3. Poursuite visuelle**

La poursuite visuelle est acquise chez Elyas. Il suit du regard aussi bien les objets que l'on utilise pour faire le rythme que les enfants dissipés et les adultes qui se déplacent pour faire des massages dans le dos ou pour faire les mouvements DNP.

## **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Elyas maîtrise l'attention conjointe. Il signale à l'adulte que Quentin a pris un objet en pointant l'objet et en alternant son regard entre lui et l'objet, il rapporte que Denis est sorti du groupe. Il pointe également à l'adulte l'objet dans le livre pour répondre à la question « Qu'est-ce qu'il y a dans sa poche ? ». L'orthophoniste attire l'attention du groupe sur l'horloge pour dire que la séance n'est pas fini, Elyas voit qu'un adulte ne regarde pas et la lui pointe à son tour. Il pointe la chaise de l'adulte pour qu'il s'asseye.

## **5. Elan à l'interaction**

Elyas ressent du plaisir à interagir avec les autres. Il est à l'aise dans les échanges et les initie. C'est l'enfant qui dit le plus facilement « bonjour » à tout le monde dès la première séance. Il exprime son envie de faire du rythme sur l'orthophoniste qui vient de lui donner le modèle « à toi ». Il partage, avec tout le monde, la pâte à modeler qu'il a trouvée par terre. Il lève le doigt pour participer, il aime répondre aux questions. Il persévère lorsque Léo et Denis n'acceptent pas son « bonjour ».

## **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Elyas a une bonne compréhension non verbale. Il comprend l'intonation des questions « encore ? » et le ton de l'adulte qui se fâche. Il a une compréhension globale de la situation.

## **7. Utilisation de la mimique**

Elyas est l'enfant le plus expressif du groupe. Il utilise très souvent les mimiques. Quand le bruit le gêne, il grimace. Il fait mine de boudier quand l'adulte le réprimande. Il montre son exaspération face à l'attente en cachant ses yeux avec ses mains. Il adopte une mimique de dégoût face à la culotte sale et au bisou d'Arthur, une mimique de surprise quand il voit un éducateur passer dehors. Il imite très bien le cheval, quand l'orthophoniste l'aide à dire « u comme le cheval ».

## **9. Imitation motrice**

Elyas est capable d'imiter l'adulte. Il reproduit le rythme sur les objets, sur son bras, celui des autres.

L'imitation du rythme sur les fausses mains lui pose problème car il a des difficultés de coordination, comme pour le Soleil des voyelles mais il réalise le début. Il imite les mimes de l'orthophoniste, le jet de parapluie. Il imite les mouvements DNP les plus faciles correspondant aux noms des objets et les mouvements des voyelles avec les manchons.

### **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Elyas participe globalement aux échanges et aux tours de rôle même s'il s'agite quand il doit attendre. Il veut toujours être le premier à réaliser l'activité et lève le doigt en verbalisant « à moi ! » mais accepte lorsqu'il n'est pas choisi, et se manifeste de nouveau à la fin du tour de l'enfant. Il lui arrive de réclamer son tour même s'il l'a déjà passé et profite de la difficulté de certains enfants pour prendre leur place. Néanmoins, lorsque l'orthophoniste demande « Qui ne l'a pas fait ? » il pointe Quentin. Il participe aux échanges autour du livre avec intérêt, il lève le doigt pour répondre et attend que l'adulte l'autorise à parler. Il donne les objets au suivant quand il a fini son tour. Lorsqu'il n'est pas attentif et qu'il fait des bêtises, l'échange est plus difficile.

### **11. Capacité d'imitation verbale**

Elyas est capable d'imitation verbale. Il a plus de facilité à répéter les syllabes et les phrases quand l'orthophoniste les énonce en rythme « ouh la la ! », « tététemou », « non c'est pas ça », « je l'ai trouvé ! ». Quand les mouvements moteurs sont trop complexes, Elyas ne sait pas ajouter l'imitation verbale. Il n'est pas capable non plus de reprendre toutes les voyelles du Soleil, mais celles isolées, grâce aux manchons de couleur.

### **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Elyas utilise certains gestes à visée communicative. Il hoche et secoue la tête pour dire « oui » et « non », il lève le doigt pour demander son tour et il pointe.

### **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Elyas n'utilise pas le pointage pour obtenir quelque chose, mais pour demander une action ou rapporter des faits.

### **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

Elyas n'utilise pas le pointage pour obtenir une dénomination mais pour accompagner la dénomination quand l'orthophoniste cite les prénoms de tous les enfants.

### 2.1.3. Le versant pragmatique

#### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Elyas respecte son tour de rôle. Il ne parle pas en même temps qu'un autre enfant et participe quand c'est son tour. Il peut se montrer trop impatient et réclamer son tour « c'est à moi » avant même que l'enfant n'ait fini le sien. Il échange avec l'orthophoniste à tour de rôle.

#### **3. Exprime un besoin**

Au cours des séances, Elyas exprime le besoin d'aller aux toilettes et le besoin d'enlever son pull parce qu'il a chaud « é to ».

#### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Elyas est capable d'attirer l'attention. Il lève le doigt pour participer et oralise « à moi », il pointe les objets, les enfants, il tapote la cuisse de l'adulte, il prend Léo par le menton pour qu'il le regarde. Mais il attire aussi l'attention au travers de ses bêtises et provoque l'adulte par le regard.

#### **5. Proteste**

Elyas peut protester en secouant la tête, en repoussant les autres, il refuse la main de Denis, en adoptant un mouvement de recul et en vocalisant « beu ! » quand Arthur lui fait un bisou de force ou en verbalisant « non » quand Quentin lui prend sa place. Toutefois, il ne proteste pas quand Denis lui bouche la vue pendant la lecture, ni quand il le pousse.

#### **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Elyas manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre. Il observe les enfants pendant les activités. Il vérifie que l'adulte ne le voit pas quand il se prépare à faire une bêtise. Il dit spontanément « bonjour » à tout le groupe. Il se retourne quand un enfant parle derrière lui. Elyas aide aussi Zoé à retrouver sa plaquette de la bonne couleur. Il reproduit les bêtises des enfants, imite l'adulte et participe aux échanges.

#### **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Elyas se saisit généralement lui-même des objets.

#### **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Elyas pointe quand il ne sait pas dénommer mais ne demande pas de dénomination.



### **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Elyas demande des actions aux adultes et aux enfants. Il demande de l'aide à l'adulte pour qu'il lui enlève son pull et tend les bras vers lui pour qu'il lui enfille les manchons. Il pointe l'horloge à l'adulte pour qu'il la regarde, sa chaise pour qu'il s'assiede dessus. Concernant les enfants, Elyas tend la main ou se penche vers eux pour qu'ils lui donnent l'objet ou lui passent le « bonjour ». Il demande à Quentin de lui rendre sa place assise en oralisant « non » et en essayant de bouger ses jambes, mais Quentin reste, Elyas se met alors sur ses genoux.

### **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Elyas questionne par le regard lorsqu'il a oublié le prénom de l'adulte, ou lorsqu'il demande de participer. Il crie « hein ? » de surprise et regarde l'adulte quand il voit passer des enfants dehors.

### **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Elyas utilise le plus souvent la fonction personnelle et la fonction interactive. Il hoche la tête ou la secoue, il répond « oui », « non », il lève le doigt et verbalise « à moi » pour exprimer son envie de participer. Il établit le contact avec autrui, il va vers eux, les aide, dit « bonjour ».

Il utilise la fonction informative, répond aux questions, dénomme, de plus en plus dans une modalité verbale. Il utilise aussi la fonction régulatoire quand il demande une action, mais dans une modalité non verbale. Elyas passe beaucoup par les gestes et le mime pour se faire comprendre.

### **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Elyas est capable d'adapter ses réponses en fonction du type de questions. « Encore ? Oui », « Qui veut le faire ? Moi », « Qu'est-ce qu'il y a dans la poche ? Voitu », « Qu'est-ce que tu choisis ? Vert ». Il répond par des mots-phrases aux questions ouvertes. Elyas rapporte également des faits. Il exprime son état « é to » (pour « j'ai chaud »), dénonce les bêtises des autres en pointant et réclame l'activité « cor ».

### **3. Initie, maintient et clôt en thème**

Elyas est capable d'initier un thème, il dit spontanément « bonjour ! » aux membres du groupe en début de séance. Il essaye d'initier une conversation en levant le doigt mais personne ne le remarque, il le rabaisse. Il maintient le thème en participant à l'activité, en répondant aux questions, en échangeant avec l'adulte quand il l'aide à faire le rythme sur les fausses mains. Elyas clôt également le thème en verbalisant « eh voilà ! » quand il a fini. Elyas est destabilisé quand Léo lui coupe la parole et n'ose plus répondre par la suite à la question « qu'est-ce que c'est ? ».

## 2.1.4. Synthèse

### **Situation initiale de l'enfant**

#### *Points forts*

- comportements : détendu, à l'aise, spontané, gai, rieur, autonome, apprécie les contacts et les échanges
- compétences socles : mise en place du regard, attention et orientation à la voix, poursuite visuelle, premiers épisodes d'attention conjointe, élan à l'interaction, compréhension non verbale, utilisation de mimiques, participation aux échanges et aux tours de rôle
- versant pragmatique : tour de rôle, exprime un besoin, attire l'attention, manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre, demande d'action

#### *Points faibles*

- comportements : Elyas ne persévère pas pour être compris, il s'amuse à provoquer, ce qui altère beaucoup ses échanges avec les autres
- compétences socles : il n'utilise pas le pointage pour obtenir quelque chose ou une dénomination
- versant pragmatique : il ne proteste pas, ne questionne pas et ne s'adapte pas à son interlocuteur

### **Dynamique naturelle de la parole**

#### *Activités favorables*

- la ronde : Elyas est dans le plaisir de l'interaction, dans le jeu, il rit
- l'instrument : Elyas sourit, il est attentif car surpris
- la lecture : il est plus calme
- les activités autour de l'histoire : Elyas participe à l'échange, il laisse la place aux autres, il s'adapte aux enfants et échange avec eux sans rapport de force
- le rythme : il se recentre, il est attentif au rythme
- les manchons : il énonce les voyelles isolées
- les activités sans tour de rôle : Elyas est plus attentif et concentré car il ne doit pas attendre son tour

#### *Activités défavorables*

- la ronde : Elyas s'agite énormément
- les objets de l'histoire : il s'en saisit et s'enfuit, il se détache de l'activité et joue à provoquer
- les activités avec un tour de rôle : Elyas est distrait pendant les moments où il n'agit pas
- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : il essaye de prendre le tour des autres

## **Situation finale- évolution**

- comportements : il est moins obéissant et plus agité parce qu'il imite les bêtises de ses pairs
- compétences sociales : ses imitations verbales et motrices s'améliorent qualitativement et quantitativement, il utilise davantage de gestes à visée communicative et pointe pour obtenir une dénomination
- versant pragmatique : il n'exprime plus de besoin, il proteste, il demande des objets, et questionne, ses fonctions de communication se diversifient, il respecte davantage la régie de l'échange (initier, maintenir et clore un thème)

## **2.2. Léo**

Présent aux séances 1, 3, 4, 5, 6 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

### **2.2.1. Les comportements de l'enfant**

#### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Léo est un enfant qui n'est pas à l'aise en groupe. Il n'ose pas prendre la parole, ou réaliser l'activité quand tout le monde le regarde. Quand c'est à son tour de se présenter, il reste mutique, l'adulte doit l'aider sur le plan verbal et moteur. Il n'est pas à l'aise pour dire « bonjour » aux enfants même à la cinquième séance, il reste debout devant chacun d'eux sans rien dire, l'adulte doit l'aider. Il est tendu lorsqu'on lui fait des massages dans le dos. Il est plus à l'aise dans les activités sans tour de rôle comme les activités autour de l'histoire, les mouvements DNP, le Soleil des voyelles, la ronde. Il est plus détendu et plus spontané quand il parle à l'adulte, il préfère la relation duelle.

#### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

Léo est plutôt un enfant calme et sérieux et ne rit pas beaucoup au cours des séances. Sa position est toujours très statique, bras croisés. Mais il sourit et rit au son du djembé lorsque l'orthophoniste met de la voix, Léo commente « elle est marrante ». Il rit quand l'adulte adopte une mine de dégoût face à la culotte sale. Le rythme en ronde le fait rire. Il est également sensible aux félicitations.

#### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Léo est un enfant obéissant qui ne provoque pas, il cherche à plaire à l'adulte. Il reste calme quand tous les enfants sont dissipés, ne réagit pas quand son tour de rôle est donné à un autre enfant. Il demande s'il peut s'asseoir en cours d'activité « peu m'assois ? ». Mais Léo n'est pas très gentil avec les autres enfants, entrer en contact avec eux ne l'intéresse pas. Il ne laisse pas entrer Denis dans la ronde et dénonce chaque bêtise de chaque enfant à l'adulte.

#### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

Léo est attentif à l'adulte, il l'observe, l'écoute. Il sait rester concentré sur une activité : le rythme sur les fausses mains, les manchons, la lecture de l'histoire. Mais il est facilement distrait par les bêtises des autres, par les enfants dehors et interrompt son activité. Il est, quelquefois, trop centré sur l'adulte et pas assez sur l'activité et saisit toutes les opportunités pour dialoguer avec lui.

#### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Léo est un enfant calme, un peu trop statique. Il reste collé au mur, ou assis sur sa chaise, bras croisés dans le dos, lorsque les autres enfants s'agitent et accaparent l'attention des adultes.

#### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Léo apprécie surtout les contacts avec l'adulte. Pendant les activités autour de l'histoire, Léo accapare l'attention de l'adulte sans laisser la place aux autres enfants. Il est un peu tendu lors des contacts physiques, et se crispe pendant les massages. Concernant les enfants, Léo ne cherche pas à interagir avec eux, il ne répond pas quand Quentin lui parle ou quand Elyas lui dit « bonjour ». La situation de groupe le met mal à l'aise et il reste souvent mutique quand vient son tour. Mais il lui arrive d'entrer en contact avec les enfants, il rit avec Zoé quand l'orthophoniste joue du djembé, il prend la main des enfants pour réaliser la ronde. Il échange avec les enfants quand l'adulte l'y incite.

#### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Léo est dépendant de l'adulte. Il attend son aide physique pour participer quand arrive son tour de rôle, sinon il reste mutique et passif. Le plus souvent Léo sait faire mais n'ose pas et attend l'intervention de l'adulte. De plus, Léo répète en écholalie ce que dit l'orthophoniste aux autres enfants. Il demande à l'adulte « regard ! » lorsqu'il participe à l'activité. Il entame plusieurs fois des dialogues avec l'orthophoniste jusqu'à obtenir une relation duelle, surtout lors de l'activité de dénomination. Léo n'arrive pas à inhiber ses réponses même lorsque l'orthophoniste lui demande de laisser les autres intervenir. Au cours des séances, Léo prend assez confiance en lui pour réclamer son tour de rôle sans dépendre de l'adulte et dire « bonjour » aux enfants sans intervention.

#### **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Lorsqu'il parle, Léo est souvent inintelligible, à cause de son trouble de parole. Il est difficile pour l'adulte de le comprendre car il parle souvent hors contexte. Lorsque l'orthophoniste pose des questions fermées pour tenter de comprendre ce qu'il veut dire, Léo apporte d'autres indices et entame ainsi un dialogue d'une minute pour annoncer avec qui il va manger le midi. Léo essaye également de se faire comprendre des enfants.

Pour faire la ronde, il tend la main à Quentin, qui n'a pas compris son intention, il lui tapote alors l'épaule et tend la main de nouveau. Pour le « bonjour » en rythme, Léo explique à Elyas qu'il ne place pas sa main correctement, il lui dit « non » et montre le modèle sur lui « tu dois mettre comme ça ». Elyas ne le comprend pas et essaye de dire lui-même « bonjour » mais Léo répète « non » et regarde l'orthophoniste pour demander de l'aide.

## 2.2.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

### **1. Mise en place du regard**

Léo a acquis la mise en place du regard. Il regarde les enfants et les adultes quand il interagit avec eux. Son pointage est accompagné du regard. Il utilise aussi le regard pour demander l'approbation de l'adulte ou son aide.

### **2. Attention et orientation à la voix**

Il est attentif et s'oriente à la voix.

### **3. Poursuite visuelle**

Léo a acquis la poursuite visuelle. Il regarde les autres exécuter l'activité, poursuit l'orthophoniste du regard quand elle fait les massages aux enfants ou quand elle réalise le Soleil des voyelles.

### **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Léo répond aux épisodes d'attention conjointe de l'adulte sur le matériel, pendant les activités. Il est aussi capable de les mettre en place. Il appelle l'adulte, lui pointe l'enfant qui fait une bêtise en alternant son regard entre les deux, et ajoute un commentaire. Il pointe également pour donner le tour de rôle à un enfant en regardant l'adulte pour avoir sa permission. Léo montre à tout le monde la culotte sale, il passe d'enfant à enfant et met la culotte au niveau de leurs yeux. Il attire également l'attention de Quentin sur la voiture en lui tapotant l'épaule et en la pointant, sous l'incitation de l'adulte.

### **5. Elan à l'interaction**

Léo éprouve surtout de l'élan à l'interaction avec l'adulte. Il l'interpelle par son prénom pour attirer son attention et lui parler, même en pleine activité. Il échange, répond aux questions, s'installe dans une bonne dynamique mais ne tient pas toujours compte des autres enfants. Spontanément, il interagit avec l'adulte, exprime sa volonté de faire les massages sur son dos mais pas sur celui des enfants. Toutefois, une complicité naît avec Zoé quand il rit avec elle, il tend son bras quand un enfant doit lui passer le rythme et prend la main des enfants pour former la ronde.

## **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Léo comprend les situations et les intonations. Il reconnaît l'intonation d'une question « Encore ? Oui » et comprend l'activité qui se déroule devant lui, même s'il peut se bloquer devant tout le monde quand il doit la réaliser.

## **7. Utilisation de la mimique**

Léo utilise des mimiques. Il rit, sourit, montre son étonnement. Il sait adopter un air interrogateur, soucieux et une mine de dégoût face à la culotte sale.

## **9. Imitation motrice**

Léo imite de plus en plus les mouvements de l'adulte au cours des séances, il devient plus à l'aise, plus détendu. Il imite le rythme sur l'instrument, sur les bras, sur les fausses mains, le Soleil des voyelles, les mouvements des voyelles avec les manchons, les mouvements DNP correspondant aux noms des objets du livre. Il imite également le mime de l'adulte quand il fait semblant de chercher dans la poche ou de jeter le parapluie. Son imitation motrice est meilleure que son imitation verbale.

## **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Léo participe aux échanges, aux activités mais ne laisse pas toujours la place aux autres enfants quand les tours de rôle ne sont pas définis (activités autour de l'histoire). Il lui arrive d'interrompre l'activité en parlant à l'adulte. Il respecte les tours de rôle bien définis, il donne l'objet au suivant quand il a fini son tour, et dit « bonjour » à tous les enfants.

## **11. Capacité d'imitation verbale**

Léo est limité dans son imitation verbale car il est mal à l'aise pour parler devant le groupe ou trop concentré sur l'imitation motrice pour imiter simultanément sur le plan verbal. Au cours des séances, Léo est de plus en plus à l'aise dans le groupe et ose répéter. Il imite les voyelles à l'aide des manchons, les noms des éléments présents dans l'histoire, le rythme sur les bras. Mais le chant du Soleil des voyelles complet est trop difficile pour lui, il préfère privilégier le plan moteur, tout comme le rythme sur les fausses mains, il se concentre sur la coordination de ses mains.

## **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Léo utilise le pointage, lève le doigt, hoche la tête, tend la main, pour communiquer.

## **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Léo n'utilise pas le pointage pour obtenir quelque chose mais pour montrer et attirer l'attention sur une situation.

## **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

Léo n'utilise pas le pointage dans le but de demander une dénomination, il sait dénommer lui-même.

### 2.2.3. Le versant pragmatique

#### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Léo respecte généralement le tour de rôle dans les échanges. Mais il lui arrive de couper la parole à un enfant et de ne pas lui laisser le temps de répondre. Même lorsque l'adulte lui demande de ne pas dire tout de suite, il ne sait pas inhiber sa réponse. Il intervient également à mauvais escient, au milieu de l'activité et parle de tout autre chose.

#### **3. Exprime un besoin**

Léo n'exprime aucun besoin pendant les séances.

#### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Léo sait attirer l'attention de plusieurs manières. Il appelle l'adulte ou l'enfant par son prénom, l'interpelle « regard ! », tapote son épaule, pointe, répète trois fois la même chose pour qu'on s'intéresse à lui. Il lève le doigt et verbalise « moi », « veux fai la saussu », « peux fai ? » pour réclamer son tour de rôle.

#### **5. Proteste**

Léo ne proteste pas même quand Denis le tape.

#### **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Léo est conscient de la présence de l'autre. Il donne le tour de rôle à chacun « à Quentin », « à Zoé ». Il regarde les enfants participer à l'activité. Léo refuse d'insérer Denis dans la ronde car il fait beaucoup de bêtises, mais accepte quand l'adulte intervient. Il rapporte ce que font les enfants à l'adulte « Denis veut pas ». Pendant les activités de dénomination des objets de l'histoire, Léo répond rapidement, il a un meilleur niveau de langage que les autres mais ne tient pas compte des autres enfants même lorsque l'adulte lui demande gentiment « Léo, tu ne dis pas, on a vu que tu savais plein de choses, on va laisser les autres, Léo, d'accord ? Tu essayes de te retenir ? » .

#### **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Léo attend son tour pour qu'on lui donne l'objet, à l'exception de la semoule qu'il réclame « semoule ! » et des manchons « à moi ! ».

### **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Léo ne demande pas de dénomination, il connaît les mots, et ne demande pas d'information concernant les objets.

### **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Léo demande des actions. Il demande à l'adulte de lui passer le rythme, pour cela il prend le bras de l'adulte et le guide en verbalisant quelque chose d'inintelligible. Il pointe du doigt un enfant et l'appelle par son prénom pour qu'il lui prenne la main pour former la ronde. Il réclame de nouveau l'activité « encore ! ». Il utilise les verbes : « sens » pour inciter l'adulte à sentir la culotte, et demande s'il peut réaliser une action « peux le fai ? », « peux m'assoï ? ».

### **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Léo questionne l'adulte par le regard quand il ne sait pas quoi faire et qu'il a besoin d'aide, ou quand il souhaite avoir l'autorisation de commencer. Il pose également des questions concernant la fin de la séance : « on range ? » « après on va patir ? » « c'est fini ? » « il est quelle heure ? ».

### **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Léo utilise la fonction personnelle : il exprime son envie de participer « veux fai », « à moi ! », « encore », parle de son état « suis fatigué » « je pense déjà à Romain ». Il utilise la fonction régulatoire quand il demande une action et la fonction interactive quand il parle à l'adulte surtout. Il n'utilise pas la fonction ludique du langage.

### **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Il adapte ses réponses en fonction du type de questions. « où je l'ai mis ? dans ta poche » « tu veux le faire ou tu donnes à Zoé ? Zoé ! » Il rapporte des faits concernant les enfants du groupe « Denis y veut pas », « Elyas y m'a fait mal », l'adulte « elle est marrante », mais aussi le concernant quand il annonce avec qui il va manger le midi. Il est le seul du groupe à utiliser la fonction heuristique pour obtenir une information sur le monde « il est quelle heure ? ».

### **3. Initie, maintient et clôt en thème**

Léo sait initier, maintenir mais pas clore un thème. Il initie quand il interpelle l'adulte pour lui parler des bêtises des enfants, de lui. Il répond aux questions mais ne maintient pas toujours l'interaction avec les enfants.



## 2.2.4. Synthèse

### **Situation initiale de l'enfant**

#### *Points forts*

- comportements : calme
- compétences socles : mise en place du regard, attention et orientation à la voix, poursuite visuelle, premiers épisodes d'attention conjointe, compréhension non verbale, utilisation de mimiques, de gestes à visée communicatives
- versant pragmatique : attire l'attention, demande une action, ses fonctions de communication sont variées dans une modalité verbale

#### *Points faibles*

- comportements : Léo est mal à l'aise au sein du groupe, il est dépendant de l'adulte, il ne persévère pas pour être compris et n'établit presque aucun contact avec les enfants
- compétences socles : il n'utilise pas le pointage pour obtenir quelque chose, une dénomination, il n'a pas d'élan à l'interaction vers les enfants, il ne respecte pas leur tour de rôle
- versant pragmatique : il n'exprime pas de besoin, il ne proteste pas, ne demande ni objet, ni dénomination

### **Dynamique naturelle de la parole**

#### *Activités favorables*

- le « bonjour » : Léo entre en contact avec ses pairs, il est moins distractible
- l'instrument : il prend du plaisir à écouter et rit avec ses pairs
- la lecture : la théâtralisation retient son attention et l'amuse
- les mouvements DNP correspondant aux noms des objets : Léo imite avec plaisir
- la ronde : Léo rit, il interagit avec les autres enfants avec plaisir
- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : Léo est plus à l'aise pour participer

#### *Activités défavorables*

- le « bonjour » : Léo n'est pas à l'aise dans l'échange
- les massages : il se crispe
- les activités autour de l'histoire : Léo, ayant un meilleur niveau de langage que les autres, répond à toutes les demandes de dénominations et ne laisse pas la possibilité aux autres de participer, il n'inhibe pas ses réponses

- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : Léo ne laisse pas la place aux autres et participe dès qu'il peut en attirant l'attention de l'orthophoniste
- les activités au sein desquelles les tours de rôle sont définis : Léo est mal à l'aise, il n'ose pas prendre la parole devant le groupe

### **Situation finale- évolution**

- comportements : Léo est plus à l'aise, plus gentil avec les enfants, moins distractible, plus autonome et persévère pour être compris
- compétences sociales : les imitations verbales et motrices sont plus nombreuses et de meilleure qualité, il pointe pour obtenir quelque chose et participe davantage aux échanges et aux tours de rôle avec les enfants
- versant pragmatique : il initie, maintient et clôt davantage

## **2.3. Denis**

Présent aux séances : 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

### **2.3.1. Les comportements de l'enfant**

#### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Denis est plutôt spontané et nonchalant. C'est un enfant qui a des difficultés à rester assis sur une chaise, il préfère la station debout et déambuler dans la salle. Il n'est pas à l'aise en groupe, les règles sont difficiles à respecter pour lui. Son humeur est fluctuante. Au fur et à mesure des séances, il est davantage à l'aise dans le groupe sauf en cas de caprice.

#### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

Denis n'est pas toujours souriant, il fait beaucoup de caprices, pleure, se montre violent. Au cours des séances, il trouve du plaisir dans certaines activités. Il rit pendant la ronde, s'amuse en répétant le « non » de « non c'est pas ça ». Il rit quand l'adulte le surprend à faire du rythme avec le canard qu'il a dans les mains.

#### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Denis présente des troubles du comportement. Il peut se montrer colérique, violent avec ses pairs, il les frappe sans prévenir quand il n'obtient pas ce qu'il veut de l'adulte. Il quitte également la pièce en courant. Lorsqu'il est frustré par l'attente ou par le fait de devoir donner les objets au suivant, il les jette par terre, crie « non », abîme le matériel, s'enfuit.

Mais Denis sait se montrer calme, gentil et obéissant quand il apprécie l'activité. La lecture de l'histoire et la semoule le détend, la ronde, l'amuse.

#### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

Denis est concentré sur l'activité quand elle fait partie de ses centres d'intérêt, sinon il déambule très souvent dans la pièce. Il est très distractible par les objets et jouets aux alentours. Pourtant, il peut intégrer le groupe spontanément et se montrer attentif lorsque l'activité lui plaît comme la lecture de l'histoire, le rythme sur l'instrument de musique, en ronde. Denis surprend, même s'il se déplace dans la salle et joue, il peut être attentif à l'activité du groupe. Pendant les moments de transition il s'éloigne, puis revient quand tout est prêt.

#### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Denis peut passer d'un état à un autre pendant la même séance. Au début, il peut se montrer agité, opposé, provoquant puis indifférent et pour finir calme et attentif. Il s'agite quand l'activité ne l'intéresse pas ou qu'il est frustré. Il peut s'enfuir, courir, piétiner le Soleil des voyelles, se cacher derrière la maison, crier, frapper ses pairs, jeter les objets ou être dans l'opposition passive. Certaines activités l'aident à se calmer car elles suscitent son intérêt : celles autour du livre, de la semoule, les massages dans le dos. Il lui arrive de s'asseoir sagement sur les genoux de l'adulte.

#### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Denis ne s'assoit pas toujours au sein du groupe et reste debout. Lors de ses moments de colère, il n'est pas dans l'échange, perturbe l'activité, les autres enfants. Il lui arrive de fuir et d'éviter le contact de l'adulte (les massages, le rythme) ou des enfants (le bonjour). Lorsqu'il est calme, Denis interagit. Il accepte les massages, il demande de l'aide à l'adulte. Il lui arrive d'aller spontanément vers les enfants pour leur passer le rythme dans le dos et leur faire des câlins. Il participe aux activités qu'il apprécie. Mais il peut aussi préférer jouer seul dans son coin.

#### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Denis peut se montrer autonome, errer dans la salle, observer les autres, vouloir faire seul mais il peut aussi manifester son besoin d'être en contact avec l'adulte en montant sur ses genoux et en lui faisant des câlins. De plus, il a besoin de l'adulte pour l'inciter à participer. Il étonne, il est capable de se remettre tout seul d'une crise, en s'allongeant sur le canapé et de revenir spontanément vers le groupe au moment de la lecture.

## **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Les demandes de Denis ne sont pas toujours compréhensibles, ce qui peut provoquer un phénomène de frustration chez lui et donc une opposition active ou passive de sa part. Il se montre quelquefois persévérant au moment où il demande le hamac par exemple, il utilise le pictogramme, il insiste, pointe alternativement le pictogramme et le hamac tout en regardant son interlocuteur.

Il se colle à l'orthophoniste pour lui indiquer qu'il veut de nouveau se mettre sous le parapluie mais elle ne comprend pas, Denis va alors chercher le parapluie et le lui donner. Un autre exemple, pour demander de l'aide pour reproduire le rythme dans le dos de Zoé avec le canard, il le place derrière elle, regarde l'adulte et vocalise.

### 2.3.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

#### **1. Mise en place du regard**

Denis présente une hypermétropie et regarde rarement les adultes et les enfants dans les yeux. Toutefois, il recherche le regard de Zoé quand il lui fait un massage dans le dos, regarde Arthur pour lui faire un câlin, prend l'adulte par le menton pour qu'il regarde dans sa direction.

#### **2. Attention et orientation à la voix**

Denis fait attention à la voix mais ne s'oriente pas nécessairement vers elle. S'il est concentré sur un objet, il peut ne réagir à aucune sollicitation, même à l'appel de son prénom. Il peut s'arrêter dans son activité sans s'orienter quand l'orthophoniste pose la question « Qu'est-ce que c'est ? ».

#### **3. Poursuite visuelle**

Denis a acquis la poursuite visuelle. Il suit du regard les objets utilisés pendant les séances, le djembé, la voiture dans la semoule, le ballon qu'il faut lancer, les adultes et les enfants.

#### **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Denis répond à l'attention conjointe de l'adulte sur les instruments, les objets de l'histoire, le livre lorsqu'il est attentif et qu'il aime l'activité. Il est capable d'initier une attention conjointe. Il pointe les objets en regardant l'adulte pour faire des demandes, rapporter des faits. Il pointe les éléments de l'histoire au fur et à mesure de la lecture, et pointe la séquence rythmique pour que l'orthophoniste reproduise le rythme dessus.

#### **5. Élan à l'interaction**

Quand Denis est dans l'opposition, il ne cherche pas à communiquer. Il est présent pendant la lecture de l'histoire mais n'interagit pas. Petit à petit, Denis montre un élan à l'interaction.

Il est à l'initiative d'épisodes d'attention conjointe, il va vers les enfants pour reproduire le rythme, pour former la ronde, pour faire des câlins. Il évite néanmoins certains contacts selon son humeur. Lors de la septième et dernière séance de l'étude, Denis dit enfin le « bonjour » du matin spontanément.

#### **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Denis comprend le ton de la colère de l'adulte et l'intonation d'une question « et dans le dos ? non ! ». Il comprend également les situations et s'éloigne quand le groupe se met en position pour le Soleil des voyelles car l'activité ne l'intéresse pas. Il comprend l'intention des adultes quand ils veulent faire des massages dans son dos, il accepte ou fuit juste avant que ce ne soit à son tour.

#### **7. Utilisation de la mimique**

Denis utilise très peu de mimiques, il sourit lorsqu'il est content, pendant la ronde, quand l'orthophoniste dit « non c'est pas ça », mais il est souvent inexpressif.

#### **9. Imitation motrice**

Les imitations de Denis sont plutôt restreintes, il imite lorsqu'il est intéressé par l'activité. Il peut ainsi imiter le rythme et les mouvements des voyelles avec les manchons.

#### **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Denis participe aux échanges quand il apprécie l'activité ou qu'il est sollicité par l'adulte. Il ne supporte généralement pas l'attente et donc ne respecte pas les tours de rôle. Il refuse souvent de donner l'objet au suivant quand il a fini son tour, erre dans la salle quand ce n'est pas son tour et intervient de façon inappropriée en interrompant l'activité. Il échange néanmoins, avec plaisir, sur le rythme avec l'orthophoniste « oui, oui, oui, oui », il répond « non, non, non, non ». Quand l'orthophoniste va chercher Arthur, qui refuse d'obéir, elle dit « si, si, si, si » en rythme, Denis intervient « non, non, non, non », l'orthophoniste répond « si » et Denis « non ». Les échanges restent courts avec Denis.

#### **11. Capacité d'imitation verbale**

Denis peut répéter le « lololololo » du Soleil des voyelles, les voyelles avec les manchons, « non » pour « non c'est pas ça », « ci » pour merci, « chau » pour « chaussure », « core » pour « encore » « maman », « papa » de l'histoire. Il peut aussi imiter le rythme en vocalisant « non » avec plaisir.

#### **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Denis utilise très peu de gestes à visée communicative. Au fur et à mesure des séances, il serre la main pour dire « bonjour », il effectue un « au revoir » de la main, un « non » du doigt, un hochement de tête pour dire « oui », il secoue la tête pour dire « non » et il pointe.

### **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Denis utilise le pointage pour obtenir l'objet qu'il désire, hors de sa portée, ou pour obtenir l'attention, le regard d'autrui sur son ventre quand il s'amuse à mettre le ballon sous son t-shirt comme une femme enceinte. Il saisit les objets en force quand il est de mauvaise humeur.

### **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

L'utilisation du pointage pour obtenir la dénomination est fluctuante et rare chez Denis mais il lui arrive de pointer l'objet de l'histoire et de saisir la personne par le menton pour qu'elle regarde l'objet et qu'elle le dénomme. Il ne demande de dénomination que lors des activités autour du livre.

## 2.3.3. Le versant pragmatique

### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Lorsqu'il est dans l'opposition, Denis peut vocaliser à n'importe quel moment, sans respect du tour de rôle, et interrompre l'activité ou couper la parole. Mais il est aussi capable d'intervenir au moment opportun quand on le sollicite. L'orthophoniste demande à Denis « Tu peux dire merci ! » « ci », « Denis, encore ? » « cor ». Il répète aussi les mots à tour de rôle.

### **3. Exprime un besoin**

Denis n'exprime aucun besoin pendant les séances.

### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Denis sait attirer l'attention par des comportements déviants mais aussi de manière adaptée. Il place ainsi le pictogramme devant les yeux de l'adulte pour qu'il le regarde, il prend l'adulte par le menton pour qu'il regarde dans sa direction. Il pointe, vocalise, cherche le regard de l'autre, se rapproche de l'adulte, tend les objets, tapote l'adulte ou l'enfant pour attirer l'attention.

### **5. Proteste**

Denis sait protester de façon passive ou active, par son comportement et verbalement (cri, « non »). Il proteste surtout lorsqu'il ne veut pas participer ou qu'il est frustré.

### **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Denis est conscient de la présence de l'autre. Il fait des demandes auprès de l'adulte, échange le rythme avec les enfants, prend leur mains pour faire la ronde, prête les jouets. Mais lorsqu'il est colérique, il frappe les enfants comme s'ils étaient des objets.

De plus, il ne se soucie pas de couper la vue à ses pairs pendant la lecture lorsqu'il se place devant le livre, ni même du désir de l'autre de participer à l'activité, Denis garde souvent les objets pour lui seul.

### **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Denis est capable de demander un objet en utilisant le pointage, accompagné de vocalisations ou du « moi ». Il sait chercher, lui-même, un pictogramme et le montrer à l'adulte pour réclamer le hamac.

### **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Denis montre à l'adulte, grâce au pointage, les éléments de l'histoire qu'il ne sait pas dénommer pour répondre à la question « Qu'est-ce que c'est ? ».

### **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Denis est capable de demander une action. Il prend la main de l'adulte pour qu'il lui fasse le massage dans le dos, rapporte le parapluie à l'orthophoniste pour qu'elle l'ouvre de nouveau. Pour que l'adulte l'aide à faire du rythme dans le dos de Zoé, il met le canard derrière elle, regarde l'adulte et vocalise. Il demande à l'adulte de s'asseoir quand celui-ci lui fait des massages qu'il n'apprécie pas, et pointe la chaise en regardant l'adulte « oi » pour « asseoir ». Quand un enfant ne veut pas lui donner un objet, Denis se saisit de la main de l'adulte, tourne sa paume vers l'objet pour qu'il le prenne et lui donne.

### **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Denis questionne peu, même par la mimique. Il pointe le biscuit à l'adulte pour demander s'il peut le mettre dans la poche, il pointe le motif du pull de Léo avec un regard étonné comme s'il se demandait ce que c'était.

## **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Denis utilise très peu le langage pour communiquer, il est limité au niveau verbal et se restreint à utiliser principalement la fonction instrumentale pour obtenir un objet (pointage, vocalisations, « moi »), la fonction régulatoire pour obtenir une action de l'interlocuteur (pointage, vocalisations, « core ») et la fonction personnelle « non », « non eu pas ». La fonction interactive émerge, il échange avec l'orthophoniste « si », « non », ainsi que la fonction ludique quand il utilise le « non » en reproduisant le rythme, ou lorsqu'il échange avec l'orthophoniste « si, si, si, si », « non, non, non, non », « si », « non ». Mais l'utilisation du langage concernant ces fonctions n'est pas régulière.

## **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Denis répond aux questions s'il est fortement sollicité par l'adulte ou s'il est intéressé par l'activité proposée. « Mathis encore ? core », « Mathis, tu veux le faire ? non ». Il essaye de rapporter des faits en pointant et en vocalisant mais la compréhension est difficile hors contexte. Son niveau de langage oral limite beaucoup l'apparition d'autres fonctions et leur ajustement.

### **3. Initie, maintient et clôt un thème**

Denis sait initier un thème en demandant quelque chose, en attirant l'attention. Il peut le maintenir, répondre au « si » par le « non », demander encore « core », mais pas toujours, il ne dira « bonjour » aux autres spontanément qu'à la septième séance. Il peut clore un thème par la fuite ou le refus.

#### 2.3.4. Synthèse

##### **Situation initiale de l'enfant**

###### *Points forts*

- compétences socles : poursuite visuelle, premiers épisodes d'attention conjointe, compréhension non verbale, pointage pour obtenir quelque chose
- versant pragmatique : attire l'attention, demande d'objets

###### *Points faibles*

- comportement : désobéissant
- compétences socles : il n'effectue pas d'imitation motrice, il ne participe pas aux échanges et aux tours de rôle, il n'utilise pas de gestes à visée communicative, ni de pointage pour dénommer
- versant pragmatique : il n'exprime pas de besoin, ne demande pas de dénomination ni d'action, ne questionne pas, et n'a pas de fonction de communication.

##### **Dynamique naturelle de la parole**

###### *Activités favorables*

- la ronde : Denis rit, il prend du plaisir dans l'interaction avec les autres enfants
- la lecture de l'histoire : Denis est plus calme, détendu, cette activité retient fortement son attention
- les activités autour de l'histoire : il accède à la fonction ludique du langage en répétant en rythme « non c'est pas ça ! », il répète le nom des objets, interagit autour d'un support qu'il apprécie
- le rythme : il aime imiter le rythme avec le « non »
- les massages dans le dos : Denis est plus calme avec les massages, il interagit avec ses pairs
- les manchons : il accède à l'imitation verbale des voyelles



### *Activités défavorables*

- les activités qui font intervenir des objets : Denis ne veut pas les donner quand il a fini son tour
- le soleil des voyelles : l'activité ne l'intéresse pas du tout, il s'éloigne du groupe et déambule

### **Situation finale- évolution**

- comportement : Denis est plus à l'aise, il apprécie davantage les contacts et les échanges, il est plus autonome, il a moins besoin des sollicitations de l'adulte pour participer
- compétences sociales : son regard est plus présent dans les interactions, il a davantage d'élan à l'interaction, il participe aux échanges et aux tours de rôle, ses imitations verbales et motrices s'améliorent en quantité et en qualité, il utilise des gestes à visée communicative
- versant pragmatique : il proteste davantage par le langage qu'à travers ses colères et ses évitements, il manifeste davantage qu'il est conscient de la présence des autres, il demande des dénominations et des actions, ses fonctions de communication se présentent dans une modalité verbale et se diversifient, il respecte la régie de l'échange (initier, maintenir, clore).

## **2.4. Zoé**

Présente aux séances 1, 2, 3, 5 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

### 2.4.1. Les comportements de l'enfant

#### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Zoé est détendue, dans l'échange, le contact mais plutôt timide. Elle ne se manifeste pas beaucoup, ne réclame pas son tour lorsque l'adulte demande « Qui veut le faire ? ». Elle se replie sur elle-même, cache la tête dans ses bras quand Denis la tape ou quand il y a trop de bruit. Au fur et à mesure des séances, elle est plus à l'aise et spontanée, elle reprend le rythme de l'orthophoniste, elle répète timidement ce que dit l'adulte lorsqu'elle est sollicitée. C'est une petite fille tranquille.

#### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

Tout au long des séances, Zoé est très joyeuse. Elle apprécie beaucoup les activités du groupe DNP et y participe avec plaisir et entrain. Elle sourit souvent, au son du djembé, au contact de l'autre qui reproduit le rythme sur elle par exemple. Elle rit et s'amuse pendant la ronde ou lorsque l'adulte théâtralise l'histoire. Elle dénomme avec enthousiasme les éléments de l'histoire.

Son activité préférée est le Soleil des voyelles, elle y prend beaucoup de plaisir, et s'applique à le réaliser au mieux. Zoé tape dans ses mains et fait du *flapping* (fait de battre des mains comme un oiseau) dès qu'elle ressent une émotion forte ou une excitation.

### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Zoé est très gentille, jamais colérique. Elle sait gérer les frustrations.

Quand Denis la frappe, elle se protège et ne riposte pas, elle a besoin de la caresse de l'adulte pour la rassurer. Elle obéit, passe les objets quand elle a fini son tour. Quand tout le monde fait des bêtises, elle reste tranquille et sage.

### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

Zoé est concentrée sur toutes les activités, surtout sur le Soleil des voyelles. Elle s'intéresse aussi aux productions des autres enfants. Elle est plus distractible lorsqu'elle est fatiguée, elle regarde ailleurs quand l'attente est longue (surtout lors des tours de Denis), et s'endort presque pendant le dialogue d'une minute entre Léo et l'orthophoniste. Quand les autres enfants font des bêtises, elle les observe et n'écoute plus mais redevient attentive quand l'adulte attire son attention.

### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Zoé est une enfant calme et sage même lorsqu'elle doit attendre son tour. Elle va jouer un moment toute seule quand les enfants sont tous dissipés et qu'ils accaparent les adultes ou s'accroupit par terre dans l'attente du rétablissement de la situation. Elle est sensible aux bruits et se cache la tête quand il y en a trop. Elle est plus animée pendant la réalisation des mouvements DNP correspondant aux noms des objets de l'histoire.

### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Zoé apprécie les contacts, elle est souriante dans les interactions avec les adultes et les enfants. La caresse de l'orthophoniste la rassure après la frappe de Denis même si elle se méfie des gestes des autres, juste après cet épisode. Elle aime dire et recevoir le « bonjour », elle tend la main et se prépare. Elle apprécie l'échange de rythme, accepte les massages et câlins de Denis, prend la main des enfants pour former la ronde, incite certains à s'y insérer. Elle imite les mouvements DNP, répond aux questions quand elle est sollicitée par l'adulte. Elle échange aussi des regards, des rires avec les enfants, une certaine complicité émerge entre eux.

### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Zoé est autonome pour certaines activités comme le Soleil des voyelles. Elle échange spontanément avec les enfants, leur passe le rythme, va chercher Arthur pour qu'il fasse la ronde et essaye de le recadrer. Mais lorsqu'il s'agit d'activités plus cadrées, ou d'échanges avec l'adulte, il faut la solliciter pour qu'elle participe, réponde aux questions, elle a souvent le dernier tour de rôle.

Au fur et à mesure des séances, Zoé s'émancipe de plus en plus même si elle a besoin de l'adulte pour la rassurer. Elle répond aux questions spontanément, se manifeste : « encore », « à qui on dit bonjour ? à moi », « qui veut le faire ? » elle se pointe.

### **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Pendant les premières séances, Zoé ne cherche pas à se faire comprendre, elle interagit très peu sans sollicitation de l'adulte. Ensuite, elle est plus spontanée et les problèmes de compréhension apparaissent. Elle essaye alors de se faire comprendre d'Arthur et veut lui demander de se rasseoir. Elle le regarde, lui pointe sa chaise, il ne réagit pas donc elle commence à le guider mais l'adulte intervient à ce moment-là pour le faire obéir. Lorsqu'elle réalise le rythme sur les fausses mains et qu'elle se rend compte que l'orthophoniste ne l'a pas vu, Zoé recommence et la regarde en attendant un commentaire concernant sa production. Elle n'abandonne pas même si on ne la remarque pas du premier coup.

## 2.4.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

### **1. Mise en place du regard**

Zoé a acquis la mise en place du regard. Elle regarde son interlocuteur dans les yeux, que ce soit un enfant ou un adulte. Elle cherche du regard ses pairs et rit avec eux. Elle utilise le regard pour demander une vérification à l'adulte.

### **2. Attention et orientation à la voix**

Zoé est attentive et s'oriente à la voix. Elle réagit à son prénom « eh Zoé ! regarde ! », quand l'adulte souhaite attirer son attention.

### **3. Poursuite visuelle**

Zoé a acquis la poursuite visuelle. Elle poursuit du regard tous les objets qui servent à donner le rythme et les mouvements DNP correspondant aux voyelles ou aux noms d'objets. Elle observe également les enfants déambuler dans la salle.

### **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Zoé répond à l'attention conjointe initiée par l'adulte quand il essaye de retenir son attention sur l'activité. Zoé utilise le regard qu'elle pose alternativement sur les plaquettes et sur l'adulte pour lui demander de l'aider à trouver la bonne. Elle pointe pour répondre, et dénommer « tu t'appelles comment toi ? » « qu'est-ce que c'est ? » mais aussi pour rapporter une situation à l'adulte (elle pointe Arthur qui a pris sa place).

## **5. Elan à l'interaction**

Zoé est timide mais a du plaisir à interagir. Elle est plus à l'aise dans les relations avec ses pairs qu'avec les adultes. Pendant les premières séances, elle n'a pas beaucoup d'élan à l'interaction. Elle cherche le regard des autres enfants, rit avec eux, les intègre dans la ronde, et leur tend le bras pour le rythme.

Cependant, en dehors de l'activité, Zoé n'éprouve pas le besoin d'interagir, elle se retrouve seule aux côtés de Léo lorsque tous les autres se sont éparpillés, mais n'engage pas la conversation. Aux séances suivantes, Zoé est plus à l'aise dans l'interaction. Elle répond aux questions, réclame « encore », exprime l'envie de faire le massage « ra » (« parapluie ») dans le dos des enfants.

## **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Zoé a une bonne compréhension non verbale. Elle comprend l'intention de ses interlocuteurs et anticipe les activités que l'adulte met en place. Elle comprend également le mime de l'adulte et devine à quel objet de l'histoire il correspond.

## **7. Utilisation de la mimique**

Zoé utilise beaucoup le sourire, le rire. Elle se replie sur elle-même et adopte une mimique de méfiance quand un enfant la tape. Elle montre un visage plus détendu pendant les massages dans le dos. Zoé sait imiter le bisou, la grimace de dégoût face à la culotte sale (présente dans l'histoire). A chaque émotion forte, elle fait du *flapping*.

## **9. Imitation motrice**

Zoé a de très bonnes capacités d'imitation motrice. Elle imite tout ce que l'adulte lui propose : le rythme sous toutes ces formes, sur les objets, les bras, les genoux, les fausses mains, avec les pieds et les instruments, les mouvements DNP et le mime.

## **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Zoé participe à toutes les activités de la DNP avec plaisir. Elle respecte les tours de rôle, incite les autres à participer aux échanges. Elle entraîne Arthur dans la ronde ou à revenir dans le groupe. Dès que les échanges sont dirigés au sein des activités, elle y participe volontiers. Même si elle est timide, elle échange de plus en plus avec les autres.

## **11. Capacité d'imitation verbale**

Zoé a de bonnes capacités d'imitation verbale. Elle répète le « bonjour », le rythme, les voyelles avec les manchons, le Soleil des voyelles, les noms des objets de l'histoire. Lorsque les mouvements DNP sont difficiles, elle se concentre dessus et ne répète pas toujours le mot simultanément (le « kangourou » par exemple). Son niveau de langage limite certaines productions.

## **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Zoé utilise certains gestes à visée communicative. Elle fait du *flapping* lorsqu'elle est très enthousiaste. Elle tend la joue pour qu'on lui fasse un bisou, elle pointe les enfants pour annoncer que c'est à leur tour, les objets pour les dénommer. Elle hoche la tête pour dire « oui » et la secoue pour dire « non ».

## **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Zoé utilise très peu le pointage pour obtenir quelque chose. Elle pointe le rouleau quand c'est à son tour de l'avoir et se pointe pour réclamer son tour de rôle.

## **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

Zoé pointe l'objet quand elle ne sait pas le dénommer et non pour obtenir sa dénomination.

### 2.4.3. Le versant pragmatique

#### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Zoé respecte le tour de rôle dans les échanges et ne coupe pas la parole des autres. Elle répond quand l'adulte pose une question, tout en laissant aux autres, la possibilité d'en faire autant.

#### **3. Exprime un besoin**

Zoé n'exprime pas de besoin lors des séances.

#### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Zoé sait attirer l'attention même si elle peut sembler passive au début, à cause de sa timidité. Elle fixe du regard les autres enfants pour pouvoir rire avec eux de la situation. Elle se rapproche de l'adulte pour qu'il lui fasse le rythme dans le dos. Elle se pointe pour participer « à moi », et pointe les enfants pour rapporter une situation à l'adulte (elle pointe Arthur qui a pris sa place). Elle appelle Quentin quand il se détache de la ronde.

#### **5. Proteste**

Zoé proteste une seule fois pendant les 5 séances où elle est présente. Elle refuse la main de Denis et dit « non » quand il la lui tend pour former la ronde alors que l'adulte présente une autre activité. Sinon Zoé ne proteste pas même si on la tape, même si on fait trop de bruits, elle adopte plutôt une position de repli.

#### **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Zoé est consciente de la présence de l'autre et s'y intéresse. Elle observe les enfants et les adultes.

Elle recherche la complicité avec les autres enfants grâce au regard, elle est attentive aux productions des autres, elle va chercher les enfants, qui restent dans leur coin, pour faire la ronde, pour les inciter à obéir. Elle se détend au contact de l'adulte, elle est rassurée par la caresse, elle l'imite sur le plan moteur et verbal, et lui demande de l'aide par le regard pour trouver sa plaquette de couleur.

### **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Zoé attend généralement son tour pour avoir l'objet, elle ne le demande pas.

### **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Zoé pointe les éléments de l'histoire quand elle ne sait pas les dénommer.

### **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Zoé demande à l'orthophoniste de lui faire le massage dans le dos en se rapprochant d'elle. Elle lui demande de l'aide en la regardant, d'intervenir en pointant Arthur qui lui a pris sa place.

### **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Zoé ne questionne pas.

## **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Zoé utilise la fonction personnelle : elle se pointe et dit « moi » pour exprimer son envie de participer, elle réclame « encore » pour recommencer le rythme sur les fausses mains. Mais aussi la fonction régulatoire, grâce au regard et au pointage, pour demander de l'aide à l'adulte ; la fonction interactive : elle cherche la complicité des autres enfants grâce au regard mais aussi en les appelant par leur prénom pour qu'ils viennent dans la ronde ; la fonction informative : Zoé pointe les objets pour répondre à la question « qu'est-ce que c'est ? ». La fonction ludique n'apparaît pas dans son langage mais elle prend beaucoup de plaisir à interagir.

## **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Zoé sait ajuster sa réponse en fonction du type de questions : « tu t'appelles comment ? Zoé », « est-ce que je la raconte encore ? oui », « qu'est-ce qu'il y a aussi ? un voitu », « c'était bien ? oui », « où est Denis ? là ». Zoé rapporte également des faits, elle signale à l'orthophoniste par le pointage qu'Arthur a pris sa place, et confirme les paroles de l'orthophoniste « ça y est ! oui ».

### **3. Initie, maintient et clôt en thème**

Au fur et à mesure des séances, Zoé ose initier un thème et le maintenir de façon plus spontanée mais elle ne le clôt pas. Zoé initie l'échange en réalisant le « ra » de « parapluie » dans le dos de chacun, en rapportant des faits à l'adulte concernant les enfants. Elle maintient le thème, répond aux questions avec de moins en moins de sollicitations de la part de l'adulte, elle réclame « encore » quand l'activité lui plaît.

#### **2.4.4. Synthèse**

##### **Situation initiale de l'enfant**

###### *Points forts*

- comportements : gaie, gentille, obéissante, calme, apprécie les contacts et les échanges
- compétences socles : mise en place du regard, attention et orientation à la voix, poursuite visuelle, premiers épisodes d'attention conjointe, compréhension non verbale, utilisation des mimiques, imitation motrice et verbale, utilisation de gestes à visée communicative
- versant pragmatique : tour de rôle, manifeste qu'elle est consciente de la présence de l'autre

###### *Points faibles*

- comportements : elle n'est pas persévérante pour être comprise, elle est timide et ne participe pas beaucoup aux interactions
- compétences socles : elle n'utilise pas le pointage pour dénommer
- versant pragmatique : elle n'exprime pas de besoin, ne proteste pas, ne demande pas de dénomination ni d'action, elle ne questionne pas

##### **Dynamique naturelle de la parole**

###### *Activités favorables*

- le rythme : Zoé échange, imite et entre en contact avec les autres
- la ronde : elle prend du plaisir à échanger avec ses pairs et devient complice avec eux
- la lecture de l'histoire : Zoé est amusée par la théâtralisation qui retient son attention
- les activités autour de l'histoire : Zoé échange, répond aux questions et dénomme
- le Soleil des voyelles : elle imite verbalement et reste très concentrée
- les mouvements DNP : Zoé s'anime un peu plus, elle est moins calme
- les massages : Zoé est détendue
- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : elle est obligée de se manifester pour participer

### *Activités défavorables*

- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : Zoé laisse passer son tour, elle ne participe pas.

### **Situation finale- évolution**

- comportements : Zoé est plus à l'aise dans les échanges, plus autonome et plus persévérante pour être comprise

- compétences sociales : Son élan à l'interaction et sa participation aux échanges augmentent

- versant pragmatique : Zoé attire davantage l'attention, demande davantage de dénominations et d'action, elle demande moins d'objets, ses fonctions de communication se présentent de plus en plus dans une modalité verbale et se diversifient, elle initie et maintient le thème.

## **2.5. Arthur**

Présent aux séances 1, 5, 6 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

### 2.5.1. Les comportements de l'enfant

#### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Arthur est un enfant qui semble fatigué, il bâille souvent, ce qui réduit sa spontanéité dans les échanges. A la première séance, il est presque mutique, ne présente aucun intérêt pour les activités du groupe DNP, on pourrait le croire timide. Mais il fuit et provoque l'adulte de plus en plus au cours de la séance. Au fur et à mesure du temps, Arthur se montre plus intéressé par certaines activités et donc plus à l'aise, détendu et spontané : le rythme sur l'instrument de musique, le bonjour en rythme, le rythme sur les fausses mains, en ronde avec les autres. Mais il peut également être dans l'opposition, la provocation pour d'autres activités : le chant du Soleil des voyelles ou le travail avec les manchons.

#### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

De premier abord, Arthur paraît apathique, passif dans les activités et ne présente que peu d'intérêt pour le groupe DNP. Les séances suivantes, il est plus souriant lors des activités centrées autour du livre : lorsque l'on reproduit le rythme sur son bras en reprenant le titre de l'histoire « Où je l'ai mis ? », ou lorsqu'il faut dénommer les objets présents dans l'histoire (il les pointe), mais aussi lors de la ronde, même si sa gaieté est moins franche que les autres pour cette activité. Il est également sensible aux félicitations, et sourit quand il dit « bonjour » à Quentin, plus qu'aux autres, car ils sont dans le même groupe de vie. Cependant, son sourire ne manifeste pas seulement de la gaieté mais aussi de la provocation lorsqu'il fait des bêtises, c'est un jeu pour lui.



### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Arthur est souvent gentil et obéissant en début de séance, il participe aux interactions. Il obéit quand on lui demande de passer le rythme avec le rouleau sur le bras de Zoé, de poser l'objet qu'il a pris et de se rasseoir. Puis son humeur se dégrade. De même, pendant les activités moins cadrées (Soleil des voyelles, manchons), il sort du groupe, s'éparpille, provoque, fuit, désobéit. Il profite de chaque moment d'inattention de l'adulte pour faire une bêtise. Il piétine, prend le Soleil des voyelles posé par terre quand les autres le chante (il sera ensuite accroché au tableau). Arthur ne gère pas ses frustrations par le langage. Toutefois, il ne crie pas et n'est pas colérique.

### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

Son attention est très labile, il se lasse très vite de l'activité et regarde ailleurs. Son attention est généralement meilleure en début de séance. Il est distrait par les objets qu'il trouve dans la salle du groupe DNP (remplie de jouets) et dont il se saisit sans faire attention à l'activité en cours.

L'orthophoniste essaye de le recentrer sur l'activité en utilisant ces objets pour réaliser le rythme dessus et cela fonctionne. La théâtralisation de l'histoire l'intrigue, il est donc plus attentif. Lors de l'activité de rythme sur les fausses mains, Arthur se retourne sur sa chaise pour mieux observer les autres. Mais il est distractible par les autres enfants, surtout Denis, qui n'est pas toujours assis dans le groupe, et par les enfants de son groupe de vie qu'il voit dehors. Il détache son attention lors des périodes de transition et lors des activités moins dirigées comme les manchons.

### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Il est plus calme en début de séance (à mettre en lien avec son attention labile et son humeur). Il s'agite lors des activités moins cadrées comme le chant du Soleil des voyelles : il fuit, prend le Soleil, le piétine, se jette sur le canapé présent dans la salle. Pendant les manchons, il les lance en l'air, se jette par terre, change de place assise, fuit. Il peut également partir jouer dans la salle, se cacher derrière la maison ou sous la table. L'adulte est obligé d'utiliser la ruse ou la force pour qu'il revienne dans le groupe, mais souvent il fuit de nouveau. La lecture de l'histoire le calme, il écoute mais dès que les objets sont présents, il veut s'en saisir au lieu de les laisser sur le plateau, au centre.

### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Arthur est plutôt indifférent aux contacts et aux échanges lors de la première séance puisqu'il présente peu d'intérêt pour les activités du groupe. Il passe le rythme à Zoé sous l'incitation de l'orthophoniste. Lors du massage dans son dos, il se laisse faire sans manifester de plaisir. Il apprécie seulement l'échange autour du livre. Les séances suivantes, il est plus intéressé par le contact avec les autres.

Il passe spontanément le rythme à Zoé, apprécie lorsque l'adulte lui passe le rythme sur son bras, dans son dos, ou lui donne le modèle sur les fausses mains. Il participe avec plaisir aux échanges autour du livre. Le bonjour reste difficile, il n'échange pas avec les autres, pas de contact visuel, il passe le bonjour, c'est tout. En fin de séance, lorsqu'il est dans la provocation, il évite tous les contacts et les échanges.

### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Arthur n'est pas fusionnel avec l'adulte mais celui-ci influe beaucoup sur lui et son comportement. Il joue avec lui, le provoque. Avant chaque bêtise, il vérifie toujours que l'adulte soit occupé, pendant la bêtise, il rit et le regarde. Mais il a également besoin de l'adulte pour se recentrer sur le groupe, l'activité. Si l'adulte ne le sollicite pas, il ne participe que très peu. Arthur peut néanmoins étonner en pointant spontanément les objets de l'histoire (puisqu'il n'a pas la capacité de les dénommer), en échangeant le rythme avec Zoé, en se pointant du doigt pour réclamer son tour de rôle, en imitant spontanément la voyelle énoncée, accompagnée du bon mouvement lors de l'activité des manchons.

### **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Arthur n'a pas le souci d'être compris. Il n'y a pas de prise en compte du feedback. De plus, il échange très peu spontanément.

## 2.5.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

### **1. Mise en place du regard**

La mise en place du regard n'est pas acquise chez Arthur, il est très rare lors des interactions même lorsqu'il répond à une question de l'adulte « on raconte encore l'histoire ? non ». Il regarde l'adulte quand celui-ci lui fait le rythme sur son bras ou lui donne le modèle du rythme sur les fausses mains mais ne le regarde pas quand il lui pointe un objet ou une situation.

### **2. Attention et orientation à la voix**

Arthur ne s'oriente pas toujours à la voix. Il s'intéresse à la voix théâtralisée de l'adulte lors du récit de l'histoire. Il s'oriente quand l'orthophoniste lui demande d'attendre et d'essayer de dire « bonjour ». Mais il ne s'oriente pas toujours à l'appel de son prénom, ni lorsqu'on l'incite à participer « allez Arthur, viens ! ». Lorsqu'il est dans l'agitation, dans l'opposition ou dans la provocation, l'attention et l'orientation à la voix sont inexistantes.

### **3. Poursuite visuelle**

La poursuite visuelle est acquise. Il suit, des yeux, le rythme du rouleau, du bâton et de la main.

#### **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Lors de la première séance il n'est à l'initiative d'aucune attention conjointe mais est attentif à celles de l'adulte. Il regarde les objets qu'on lui montre : le bâton, le rouleau, le livre et le rythme sur les bras.

Il est également attentif aux épisodes d'attention conjointe de ses pairs, il regarde dans la direction qu'Elyas indique quand il voit un éducateur dehors. Puis il provoque lui-même des épisodes d'attention conjointe. Il pointe les éléments du livre pour répondre aux questions de dénomination de l'adulte « qu'est-ce que c'est ? ». Il se pointe lui-même pour attirer l'attention de l'orthophoniste sur lui et pointe Elyas qui a trouvé la plaquette que cherchait Zoé.

#### **5. Elan à l'interaction**

Arthur participe aux échanges grâce aux sollicitations de l'adulte, il donne l'objet à Elyas quand il a fini son tour, il passe le rythme sur le bras de Zoé, il répète spontanément les onomatopées de l'adulte lors de la lecture de l'histoire et pointe les éléments de l'histoire. Au cours des séances, il échange de plus en plus spontanément, il exprime l'envie de dire « bonjour » aux autres en se pointant. Mais il ne répond pas toujours à l'élan des autres, il ne réagit pas lorsque Zoé lui demande sa main pour former la ronde, ni lorsque l'adulte lui passe le rythme. Il interagit également de manière inappropriée avec Denis en lui faisant des câlins et des bisous en pleine activité.

#### **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Arthur comprend les activités de groupe même s'il n'est pas toujours intéressé, il comprend l'intonation de l'adulte quand il se fâche, il en rit.

#### **7. Utilisation de la mimique**

Arthur utilise la mimique. Il grimace quand Denis lui fait mal. Il montre son ennui grâce aux mimiques quand il se lasse de l'activité. Il sourit par plaisir ou par provocation. Il imite la mine de dégoût face à la culotte sale de l'histoire. Il adopte un visage étonné quand l'orthophoniste cherche les objets de l'histoire dans la poche.

#### **9. Imitation motrice**

Arthur imite le rythme avec le bâton, le rouleau, les mains, mais n'imité que lorsqu'il est sollicité par l'adulte. Puis, il imite de plus en plus au cours des séances : le Soleil des voyelles, les voyelles des manchons, les mouvements DNP correspondant aux noms des objets de l'histoire (ballon, chaussure..), le rythme sous toutes ses formes (avec les instruments, les fausses mains, les pieds en ronde ou sur la chaise). Il imite aussi les mouvements extérieurs à l'activité, enlève son pull comme l'adulte. Mais lorsqu'il est agité ou provoque l'adulte, il n'y a plus d'imitation.

## **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Arthur participe plus ou moins aux échanges et aux tours de rôle. Il prend part aux échanges concernant le rythme ou l'histoire. Il attend son tour ou se pointe pour le réclamer. Il s'insère dans la conversation à bon escient en respectant le tour de chacun.

L'orthophoniste dit à Léo en exagérant « tu trouves tout, toi Léo ! », Arthur commente « eh ! » d'exagération et sourit. Quand Léo parle d'un éducateur, Arthur se pointe « moi » car il s'agit de son éducateur. Mais cette participation est absente lorsqu'il est agité, distrait ou dans le jeu de la provocation.

## **11. Capacité d'imitation verbale**

L'imitation verbale est un peu plus difficile pour Arthur que l'imitation motrice. Elle est peu présente lors des séances. Néanmoins, il lui arrive de reprendre une voyelle du Soleil des voyelles, les onomatopées de l'orthophoniste quand elle raconte l'histoire, et essaye de répéter le prénom d'Elyas.

## **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Il utilise quelques gestes à visée communicative : hochement de tête pour le « oui », pointage pour répondre, pour attirer l'attention ou pour signaler quelque chose.

## **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Arthur utilise le pointage pour demander son tour. Il ne pointe pas les objets pour les obtenir mais s'en saisit directement.

## **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

Il utilise le pointage quand il ne sait pas dénommer mais souhaite répondre à la question « qu'est-ce qu'elle trouve dans sa poche ? » en rapport avec l'histoire

### 2.5.3. Le versant pragmatique

#### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Arthur respecte le tour de rôle. Il ne parle pas en même temps que les autres, s'insère judicieusement dans les conversations, il attend son tour ou le demande en se pointant et accepte lorsqu'il n'est pas choisi. « Tu veux y aller » « oui » « après » et il attend. Il répond aussi aux questions.

#### **3. Exprime un besoin**

Arthur n'exprime aucun besoin tout au long des séances.

#### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Arthur attire l'attention mais seulement d'un point de vue négatif lors de la première séance, il regarde l'adulte quand il provoque, fait des bêtises comme jouer avec la lumière. Il attire ensuite l'attention de manière appropriée, il utilise le pointage et/ou le « moi » pour se manifester et pouvoir participer à son tour. Il fait également part d'une situation grâce au pointage.

#### **5. Proteste**

Il ne proteste pas beaucoup même s'il provoque, s'enfuit et désobéit. Il se laisse faire quand l'adulte va le chercher mais repart dès qu'il a le dos tourné. Il ne réagit pas quand Denis le frappe, il baisse la tête seulement, et s'éloigne de lui quand il lui crie dans les oreilles.

#### **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Arthur est conscient de la présence des autres. Il le manifeste en respectant le tour de rôle des autres, en donnant l'instrument dès qu'il a fini, en passant le rythme. L'orthophoniste demande « où est Denis ? », Arthur se retourne et pointe le regard vers Denis. Il fait des câlins aux enfants, il rit quand Zoé fait un bisou sur le livre. Il observe les autres dans les activités et les imite.

#### **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Arthur demande très rarement les objets, mais réclame les manchons en verbalisant « moi ».

#### **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Arthur pointe les éléments de l'histoire pour les dénommer. Il se pointe et dit « moi » pour demander l'autorisation de participer.

#### **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Arthur ne demande pas d'action, il réclame seulement son tour de rôle.

#### **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Arthur ne questionne pas, ni par les mimiques ni par le regard.

#### **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Arthur utilise surtout la fonction instrumentale de la communication, pour satisfaire un besoin, une envie. Il réclame son tour de rôle en se pointant et en verbalisant « moi ». Il utilise la fonction personnelle, il communique ses émotions « oh » de surprise, et son envie de faire « moi ».

La fonction informative est présente lorsque l'adulte demande « qui a le [a] ? » et qu'il répond « c'est moi », ou lorsqu'il pointe Elyas dans le but d'informer l'adulte qu'il a trouvé la deuxième plaquette de Zoé.

## **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Arthur sait adapter sa réponse en fonction du type de questions « tu veux que je raconte encore l'histoire ? non », « qui a le [a] » ? c'est moi ».

Il confirme les propos de l'adulte « tu trouves tout, toi, Léo ! eh », « c'est ça le ballon ? oui ».

## **3. Initie, maintient et clôt en thème**

Arthur est capable d'initier, de maintenir et de clore un thème. Il initie lorsqu'il veut reproduire le rythme sur Zoé. Il maintient lorsqu'il répond à l'adulte, lorsqu'il réclame son tour « moi », lorsqu'il dit « bonjour » et « au revoir » à tous, et lorsqu'il indique à l'adulte qu'Elyas a trouvé la plaquette de couleur de Zoé. Cependant, il clôt les échanges par la fuite et non par la parole.

### 2.5.4. Synthèse

#### **Situation initiale de l'enfant**

##### *Points forts*

- compétences socles : poursuite visuelle, compréhension non verbale, utilisation des mimiques
- versant pragmatique : tour de rôle, manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre

##### *Points faibles*

- comportements : son attention et son humeur sont labiles, son comportement le parasite dans les échanges
- compétences socles : la mise en place du regard n'est pas acquise, il n'utilise pas de pointage
- versant pragmatique : il n'exprime pas de besoin ni de demande, ses fonctions de communication sont très peu variées.

#### **Dynamique naturelle de la parole**

##### *Activités favorables*

- le « bonjour » : Arthur est au contact avec les enfants, même s'il n'échange pas
- le rythme : Arthur l'imité, il est plus à l'aise et détendu dans l'échange du rythme
- la lecture de l'histoire : il est intéressé et intrigué par la théâtralisation, il est plus attentif et donc plus calme, il répète les onomatopées, et pointe les objets pour les dénommer

- les activités autour de l'histoire : Arthur prend part aux échanges dans le plaisir
- la ronde : il prend plaisir à interagir avec les autres dans le jeu
- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : Arthur se manifeste et se pointe

#### *Activités défavorables*

- le Soleil des voyelles et les manchons : activités debout, qui favorisent l'agitation d'Arthur, il est moins attentif.
- les objets de l'histoire : il veut s'en saisir et s'agite.

#### **Situation finale-évolution**

- comportements : plus détendu, plus spontané, apprécie mieux les échanges, les contacts, et adopte moins de conduites d'évitement
- compétences sociales : les épisodes d'attention conjointe sont plus nombreux, il les initie, il imite davantage l'adulte au niveau moteur, il utilise le pointage pour obtenir quelque chose et pour dénommer.
- versant pragmatique : il sait attirer l'attention de façon appropriée, il proteste par la parole, il demande son tour, des actions, des objets, ses fonctions de communication se diversifient

## **2.6. Quentin**

Présent aux séances 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 (annexe 7 : grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste).

### 2.6.1. Les comportements de l'enfant

#### **1. Enfant détendu, à l'aise, spontané.... plutôt qu'inhibé, mutique, timide**

Quentin n'est pas un enfant inhibé, même s'il est mutique au début de la première séance et ne dit pas « bonjour ». Il devient plus à l'aise par la suite. Il est détendu pendant les activités, surtout les massages dans le dos. Il est spontané dans les échanges, répond aux questions, imite spontanément. Mais il peut être agité, opposant, provoquant et refuser de participer aux activités sans être tendu.

#### **2. Enfant gai, rieur, souriant, plutôt que triste, apathique, trop calme**

Quentin est un enfant rieur. Il rit quand il éprouve du plaisir dans l'activité. Il apprécie le son du djembé, le rythme que l'adulte effectue sur son bras, dans son dos, et particulièrement le rythme en ronde, il rit aux éclats, et s'amuse. Cependant, Quentin peut également adopter un rire provocateur lorsqu'il est dans l'opposition et n'éprouver aucun plaisir dans l'activité.

### **3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage, plutôt que colérique**

Quentin peut être gentil mais aussi colérique et désobéissant. Il refuse de donner l'objet au suivant et l'éloigne de l'adulte lorsqu'il lui demande. S'il n'obtient pas ce qu'il veut, il reporte sa frustration sur le matériel en l'abîmant et crie. Il est difficile de le recentrer sur l'activité, il résiste à l'adulte et adopte des comportements déviants. Il provoque en attirant l'attention de l'adulte sur ses bêtises, il le regarde droit dans les yeux tout en renversant la semoule sur le sol. Quentin est plus obéissant lors des activités qui lui plaisent. Son humeur est très fluctuante, au sein même des séances, mais il peut se montrer gentil et obéissant tout au long d'une séance.

### **4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée) plutôt que distractible**

Quentin est un enfant très distractible. Son attention est labile. Lors des activités qui nécessitent la manipulation d'un objet, il est plus concentré sur celui-ci que sur l'activité elle-même. Lorsqu'un enfant fait une bêtise, il en fait une à son tour et s'il voit un objet qui l'intéresse dans la salle, il va se précipiter dessus. Il se détache du groupe lorsqu'il voit des enfants dehors. Cependant, il est capable de se concentrer sur l'activité quand l'adulte retient son attention grâce à l'utilisation d'instruments, à la reproduction de rythme, à la lecture de l'histoire. Et il peut étonner, paraître inattentif, et rebondir au moment opportun. De plus, il faut laisser à Quentin un temps de latence pour qu'il participe.

### **5. Enfant calme, plutôt qu'agité**

Quentin est un enfant qui a des difficultés à rester en place, même assis. Il est de plus en plus agité au fur et à mesure de la séance et s'éparpille dans la salle. Cette agitation est à mettre en lien avec son attention et son humeur fluctuantes. Les activités qui le rendent plus calme sont celles assises : les massages de rythme, le « bonjour » et la lecture de l'histoire. Pendant les activités debout : le Soleil des voyelles, la ronde, le rythme sur les fausses mains, Quentin s'allonge par terre, s'assoit sur le canapé et s'enfuit. Il peut s'agiter, changer de place, à n'importe quel moment pendant l'activité ou rester calme et tranquille tout au long de la séance. L'attente et les bêtises des autres enfants favorisent son agitation.

### **6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges, plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement**

Selon son humeur, Quentin adopte ou non des conduites d'évitement. Il devient complice avec les autres enfants quand il rit avec eux pendant le rythme du djembé, quand il leur passe le rythme ou quand il essaye de leur parler. Il apprécie les échanges autour du livre, les massages de rythme, la ronde. Mais il peut être violent dans les échanges, bousculer Elyas, donner un coup dans les lunettes de Zoé. Il ne prête pas toujours les objets quand il a fini son tour. Il fuit pendant certaines activités. Cependant, il lui arrive d'initier et d'être réceptif aux échanges tout au long de la séance.



### **7. Enfant autonome, plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel**

Quentin est plutôt autonome. Il peut préférer faire l'activité seul et refuser le modèle. Mais il demande et accepte l'aide de l'adulte quand il est en difficulté. Il devient de plus en plus spontané et autonome dans les échanges, même si l'adulte doit le recentrer et lui laisser un temps de latence.

### **8. Enfant persévérant pour être compris plutôt qu'enfant qui abandonne la communication**

Quentin est persévérant dans ses réponses. Il répond aux questions, même si son temps de latence n'est pas respecté et que l'adulte est passé à un autre enfant ou à autre chose. Il donne un maximum d'indices pour se faire comprendre des autres.

Il réclame à l'orthophoniste de lui faire le « bonjour » sur son bras en se penchant vers elle avec le bras tendu et en vocalisant le rythme. Quentin essaye aussi d'entrer en interaction avec Léo qui ne le comprend pas, Quentin penche alors davantage sa tête vers lui et parle de nouveau, mais cela n'aboutit pas et la ronde les interrompt.

## 2.6.2. Les compétences sociales, la communication non verbale et verbale

### **1. Mise en place du regard**

La mise en place du regard n'est pas automatique chez Quentin même lorsqu'il dit « bonjour » à son interlocuteur ou lorsqu'il lui répond. Il peut mettre en place le contact visuel, au sein des épisodes d'attention conjointe, quand il veut attirer l'attention ou quand il provoque.

### **2. Attention et orientation à la voix**

Quentin s'oriente vers la voix. Il réagit à son prénom et aux rappels à l'ordre ou choisit de les ignorer.

### **3. Poursuite visuelle**

Quentin a acquis la poursuite visuelle. Il suit des yeux l'orthophoniste qui fait des massages et anticipe son tour, il suit des yeux l'objet qui sert à reproduire du rythme, les mouvements DNP et le ballon qui passe d'un enfant à l'autre. Il regarde, également, Denis déambuler dans la salle.

### **4. Premiers épisodes d'attention conjointe**

Quentin n'est pas souvent à l'initiative d'épisodes d'attention conjointe aux premières séances. Il répond à ceux initiés par l'adulte sur le matériel de la DNP (instruments, objets, livre...) lorsqu'il est attentif à l'activité, sinon l'adulte attire son attention, par ruse, sur un objet, pour qu'il participe. Quentin devient ensuite l'initiateur, dans la provocation, en attirant l'attention de l'adulte sur les objets qu'il abîme (il les met à la hauteur de l'adulte). Mais il sait aussi pointer de façon appropriée les objets de l'histoire pour les dénommer, et interpeller l'adulte pour qu'il observe ses productions.

## **5. Elan à l'interaction**

Lors de la première séance, Quentin ne manifeste aucun élan à l'interaction. Il garde les objets pour lui au lieu de les donner au suivant, il refuse de reproduire le rythme sur son voisin. Aux séances suivantes, il s'insère dans la dynamique d'échange autour du livre, il passe le rythme spontanément à l'adulte et à l'enfant, leur fait le massage des syllabes dans le dos. Puis, il essaye d'interagir avec ses pairs, en caressant Zoé et en la tirant par le col, en parlant à Léo juste avant la ronde, en tapotant l'épaule d'Arthur pour lui dire « bonjour ». Mais lorsqu'il est opposant, Quentin refuse l'interaction.

## **6. Compréhension non verbale : intonation et situation**

Quentin ne comprend pas toujours la situation. Il ne comprend pas qu'il doit dire « bonjour » quand arrive son tour et interroge l'orthophoniste du regard. Lorsqu'il est plus attentif, il comprend mieux l'intention de l'adulte, mais il lui faut un temps de latence pour réaliser ce qu'on lui demande.

## **7. Utilisation de la mimique**

Quentin n'utilise pas beaucoup la mimique, son visage est hypotonique. Il rit et sourit mais pas toujours de plaisir, et peut adopter, exceptionnellement, un air étonné ou déçu, peu perceptible.

## **9. Imitation motrice**

Quentin imite spontanément le rythme que l'orthophoniste réalise sur le bras d'Arthur. Par la suite, il reproduit le rythme partout. Même pendant la ronde, il se concentre pour imiter le rythme des pas. Mais les enchaînements de mouvements sont plus difficiles à exécuter pour lui, comme ceux du Soleil des voyelles ou les mouvements DNP représentant les noms des objets.

## **10. Participation aux échanges et aux tours de rôle**

Quentin participe davantage aux échanges quand il est de bonne humeur. Il est capable de soutenir l'interaction avec l'orthophoniste quand elle pose des questions sur l'histoire tout en laissant la possibilité aux autres enfants de répondre. Mais s'il est de mauvaise humeur ou frustré, il ne respecte pas les tours de rôle, garde les objets pour lui, ou refuse de participer. L'histoire est l'activité qui suscite le plus d'échanges mais les objets parasitent Quentin.

## **11. Capacité d'imitation verbale**

Quentin a de bonnes capacités d'imitation verbale au vu de son niveau de langage. Il répète le rythme « long, vite, long » et vocalise en rythme les syllabes, la phrase « non c'est pas ça » de l'histoire. Il imite certaines voyelles du soleil à l'aide des manchons [a], [i] mais aussi celles que produisent les autres enfants. Il peut chanter le Soleil des voyelles en répétition quand il est concentré, et répéter les noms des objets de l'histoire même si l'articulation est approximative.

## **12. Utilisation de gestes à visée communicative**

Quentin utilise certains gestes à visée communicative : il lève le doigt pour demander son tour, il pointe les objets, il hoche la tête pour le « oui », la secoue pour le « non », et il serre la main pour dire « bonjour ».

## **13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose**

Quentin utilise peu le pointage pour obtenir quelque chose.

## **14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination**

Quentin pointe l'objet quand il ne sait pas le dénommer, pour répondre à la question « qu'est-ce que c'est ? »

### 2.6.3. Le versant pragmatique

#### **2. Tour de rôle dans les vocalisations, le babillage**

Quentin imite l'orthophoniste à tour de rôle, il répond à ses questions, passe le rythme, le « bonjour », il ne parle pas en même temps que les autres. Il a plus de difficultés à prendre son tour de rôle quand Léo s'impose en répondant rapidement à l'orthophoniste. S'il est dans l'opposition et la provocation, Quentin crie à n'importe quel moment jusqu'à gêner l'activité du groupe.

#### **3. Exprime un besoin**

Quentin n'exprime aucun besoin lors des séances.

#### **4. Attire l'attention (regards, vocalisation... vient près de l'adulte)**

Quentin attire l'attention par un comportement positif, dans le but d'interagir. Il lève le doigt, oralise « moi » pour demander quelque chose à l'adulte, fixe du regard les enfants pour qu'ils s'intéressent à lui. Il caresse Zoé, la prend par le col pour attirer son attention, tapote l'épaule d'Arthur pour lui dire « bonjour ». Il pointe les objets, les enfants dehors. Mais Quentin attire aussi l'attention sur lui par des comportements déviants, il crie, s'agite, fuit, se cache, joue avec la lumière.

#### **5. Proteste**

Quentin sait protester, passivement par la fuite mais aussi en refusant catégoriquement « non » quand l'adulte lui demande de prêter aux autres, de participer à l'activité. Il résiste et crie quand l'adulte veut le ramener dans le groupe. Il montre son mécontentement en réalisant une bêtise.

## **6. Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre**

Quentin est conscient de la présence de l'autre mais ne s'en soucie pas toujours. Il n'a pas conscience de l'envie de participer des autres enfants quand il refuse de leur donner l'objet. Cependant, il interagit avec les enfants et les adultes. Il accepte de lancer à quelqu'un le ballon en prononçant [u]. Il rejoint Arthur et Elyas dans leurs bêtises. Il différencie les personnes, il demande de l'aide aux adultes, répond aux adultes, mais rit avec les enfants. Il est plus proche d'Arthur qui est dans son groupe de vie.

## **7. Demande un objet (pointage, vocalisations...)**

Quentin se saisit de l'objet plutôt que de le demander mais il lui arrive de le pointer pour l'obtenir.

## **8. Demande une dénomination, une information (initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage)**

Quentin pointe les objets qu'il ne sait pas dénommer.

## **9. Demande une action (en prenant la main de l'adulte par exemple)**

Quentin ne demande pas toujours d'action. Il demande à l'adulte de reprendre la ronde en le regardant dans les yeux et en commençant à reproduire le rythme. Il demande à l'orthophoniste de lui passer le rythme, pour cela, il se penche vers elle, la regarde, reproduit le rythme sur son bras et le lui tend. Il demande s'il peut refaire l'activité en verbalisant « encore ».

## **10. « Questionne » (mimiques ou regards interrogatifs par exemple)**

Quentin questionne du regard quand il ne sait pas ce qu'il doit faire.

## **1. Les premières fonctions de communication sont toujours présentes mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non verbales et para-verbales**

Quentin utilise la fonction personnelle quand il refuse de faire une activité « non » et fuit ou quand il souhaite y participer « moi » ou qu'il exprime son envie de refaire « encore ». Il utilise la fonction interactive pour échanger avec autrui (il dit « bonjour », parle, répète les noms des objets), régulateur pour demander une action à l'adulte, de l'aide mais peu la fonction instrumentale pour obtenir un objet. La fonction ludique est présente puisqu'il répète avec plaisir le rythme et s'amuse à parler en rythme.

## **2. D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions (fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses), rapporter des faits**

Quentin est capable d'adapter ses réponses en fonction du type de questions : « qui veut le faire? moi », « encore ? non », « qu'est-ce qu'il y a dans la poche ? gâteau ». Il utilise le langage pour protester mais aussi pour dire à Denis « non peux pas ». Quentin ne rapporte pas de faits.

### **3. Initie, maintient et clôt en thème**

Quentin sait initier, maintenir un thème. Il initie en levant le doigt, en attirant l'attention des enfants. Il maintient en imitant l'adulte, en répondant à ses questions, en participant à l'activité lorsque c'est son tour. Mais il clôt le thème par le refus ou la fuite.

#### **2.6.4. Synthèse**

##### **Situation initiale de l'enfant**

###### *Points forts*

- comportements : détendu, à l'aise
- compétences socles : attention et orientation à la voix, poursuite visuelle, pointage pour obtenir quelque chose
- versant pragmatique : attire l'attention, proteste

###### *Points faibles*

- comportements : il est désobéissant, distractible, son humeur est labile et influe sur ses échanges, il ne persévère pas pour être compris
- compétences socles : la mise en place du regard n'est pas acquise, il ne présente pas d'élan à l'interaction, il ne pointe pas pour obtenir une dénomination
- versant pragmatique : il ne respecte pas les tours de rôle, n'exprime pas de besoin, ne demande pas de dénomination ni d'action.

Quentin a besoin d'un temps de latence.

##### **Dynamique naturelle de la parole**

###### *Activités favorables*

- le « bonjour » : le contact visuel est favorisé
- les massages : il est détendu, aime le faire sur les autres enfants et interagit
- la lecture : il est plus attentif
- les activités autour de l'histoire : Quentin est dans la dynamique de l'échange quand il est en petit groupe et que Léo est absent, il répète le nom des objets, les pointe.
- l'instrument et le rythme : il est dans le plaisir de l'échange, il est moins distrait et imite en verbal et en moteur, la fonction ludique du langage apparaît quand il s'amuse à parler en rythme
- la ronde : Quentin est dans le plaisir de l'interaction avec ses pairs, dans le jeu mais se concentre tout de même sur ses pieds pour respecter le rythme
- le ballon : le fait de lancer le ballon favorise le prêt aux autres de l'objet et la manifestation de la conscience de l'autre

- les activités assises : il est plus calme
- les activités au sein desquelles les tours de rôle sont définis : ces activités l'incitent à prêter l'objet au suivant
- les activités au sein desquelles les tours de rôle ne sont pas définis : il est obligé de se manifester

#### *Activités défavorables*

- les objets de l'histoire : il veut les garder pour lui, il est déconcentré, les objets le parasitent
- les activités debout comme le Soleil des voyelles, la ronde, le rythme sur les fausses mains : Quentin s'agite beaucoup, il fuit et provoque

#### **Situation finale- évolution**

- comportements : Quentin est moins distractible, plus agité, mais apprécie davantage les contacts et les échanges avec ses pairs, il est plus autonome
- compétences sociales : le regard est plus souvent mis en place, les épisodes d'attention conjointe augmentent en quantité et en qualité, tout comme l'élan à l'interaction, sa compréhension de la situation est meilleure, il utilise plus de gestes à visée communicatives mais il imite moins sur le plan verbal et réalise moins de pointage pour obtenir quelque chose
- versant pragmatique : Quentin respecte les tours de rôle, et manifeste davantage qu'il est conscient des autres, ses fonctions de communication se diversifient, il initie, maintient et clôt le thème davantage, il questionne moins.

## 3. DISCUSSION

### 3.1. Analyse critique de la méthodologie

#### 3.1.1. Population

Les enfants n'ont pas été choisis spécifiquement pour répondre au mémoire. Ils font partie de l'étude car ils bénéficiaient d'une prise en charge en groupe s'appuyant sur la Dynamique Naturelle de la Parole.

La population cible est trop peu nombreuse pour généraliser les résultats sur l'ensemble des enfants atteints de déficience intellectuelle.

La population n'est pas homogène.

- Sexe : le groupe étudié est composé de cinq garçons et une fille.
- Diagnostic : Elyas, Zoé, Arthur, Quentin sont diagnostiqués porteurs de trisomie 21, Denis et Léo n'ont pas de diagnostic.
- Profils intellectuels, langagiers, psychomoteurs et comportementaux hétérogènes même au sein des enfants porteurs de trisomie 21.
- Degré de déficience intellectuelle : Elyas et Léo sont atteints de déficience moyenne, Arthur est atteint de déficience sévère, les déficiences de Quentin et Zoé ne sont pas clairement définies mais oscillent entre les deux.
- Age chronologique : Elyas et Léo ont 7ans, Zoé et Denis ont 7 ans et demi, Arthur a 9 ans, Quentin a 10 ans.
- Age développemental : Léo a un score développemental de 3 ans et demi, Elyas, 2 ans et 7 mois, Denis, 2 ans, Quentin avait un âge développemental de 14 mois à 7ans et 2 mois, l'âge développemental n'a pas pu être calculé pour Arthur et Zoé.

#### 3.1.2. Matériel

Le choix du matériel, servant de support aux observations, n'a pas été aisé car la population cible, malgré des âges chronologiques variant de 7 à 10 ans, présentait des âges développementaux inférieurs à 4 ans. Plusieurs grilles d'observation ont ainsi été rejetées puisque les compétences qu'elles évaluaient n'étaient pas du niveau des enfants du groupe DNP. Le choix s'est donc porté sur « Dialogoris 0/4 ans orthophoniste » même s'il n'est pas spécifique à la population déficiente intellectuelle.

Dans cette étude, il n'a pas été utilisé en tant qu'outil de prévention des développements déficitaires de la communication et du langage mais en tant que support, afin de classer les différentes observations effectuées au cours des séances.

L'adaptation des grilles « Dialogoris 0/4 ans orthophoniste » fut nécessaire pour répondre au mieux aux objectifs de l'étude. Trois domaines ont été conservés : les comportements de l'enfant, les compétences socles et le versant pragmatique. Au cours de l'étude des items furent supprimés car aucun des enfants n'y répondaient.

La cotation des grilles d'observation a été modifiée pour répondre au souci du phénomène de régression de certaines compétences de l'enfant. Les grilles servant d'évaluation du développement des enfants, elles ne prévoient pas la suppression d'une acquisition. Mais dans cette étude, les observations ont été effectuées à partir des seules séances de Dynamique Naturelle de la Parole et non à partir du niveau global de l'enfant. Certaines compétences ont donc été mises en évidence à certaines séances et non à d'autres.

L'utilisation de la vidéo a permis de réaliser des observations plus fines et plus justes pour chaque enfant, d'autant plus que le chercheur participait aux séances et ne pouvait pas tout observer.

### 3.1.3. Séances de Dynamique Naturelle de la Parole

L'étude a été effectuée sur l'ensemble de 7 séances consécutives s'étalant du mercredi 22 janvier 2014 au mercredi 12 mars 2014 avec une coupure le 5 mars. Elle a commencé au moment de la mise en place du groupe DNP, la première séance observée correspond donc à la première séance de Dynamique Naturelle de la Parole de l'année 2013-2014.

Le nombre de séances est insuffisant pour constater une véritable évolution pour chaque enfant et un maintien dans le temps des progressions observées.

Le lieu où se tenait le groupe DNP contenait beaucoup d'éléments distrayants, ce qui a perturbé les enfants au cours des séances. En effet, la séance se déroulait dans un groupe de vie connu des enfants. Les jouets remplissaient la salle et étaient à portée de mains. Le canapé et le hamac attiraient l'attention des enfants. De plus, une grande baie vitrée donnait une vue sur l'extérieur, où les enfants et éducateurs d'autres groupes passaient quelquefois pour récupérer des vélos dans l'abri.



Le nombre de personnes présentes au sein du groupe changeait constamment, ce qui a pu avoir un impact sur l'expression ou non des compétences des enfants et sur leur comportement. En effet, selon les séances, il y avait entre 6 et 10 personnes présentes. Le nombre aurait dû être de 9 avec la présence de tous les membres du groupe : 6 enfants et 3 adultes. Les membres permanents étaient l'orthophoniste et la stagiaire chercheuse pour les adultes, Quentin et Denis pour les enfants. L'éducateur présent n'était pas toujours la même personne.

Les activités proposées lors des séances du groupe DNP étaient variées et ont permis la mise en évidence de certaines compétences dans telle situation et d'autres compétences dans d'autres situations. De plus, chaque enfant a pu trouver une activité qui lui plaisait davantage que les autres ou qui était plus adaptée à ses difficultés. Cette diversité constitue toute la richesse de la Dynamique Naturelle de la Parole.

## **3.2. Analyse critique du groupe DNP**

### **3.2.1. Avantages**

Le groupe favorise les interactions entre enfants et constitue ainsi un lieu d'échange et de construction psychologique et sociale.

L'enfant, confronté à ses pairs, construit sa propre identité en tant qu'être unique. Il se différencie des autres en étant confronté à l'individualité de chacun. Le groupe lui permet de développer son estime de soi et l'aide à se socialiser. L'enfant apprend également la frustration car il ne peut pas faire ce qu'il veut quand il le veut et doit respecter les autres dans leur tour de rôle. Il manifeste davantage sa conscience de l'autre au sein d'un groupe que dans une situation duelle.

Ces interactions permettent aussi à l'enfant de développer ses capacités pragmatiques et de favoriser l'élan à l'interaction. Il réagit différemment en fonction de l'interlocuteur, de l'activité mise en place, et de l'évolution de l'échange.

En effet, les enfants du groupe DNP n'échangent pas de la même manière avec un adulte qu'avec un enfant, certains sont à l'aise dans une relation et pas dans l'autre. Le groupe les incite à interagir avec tout le monde.

Les activités de la DNP nécessitent plus ou moins d'échanges au sein du groupe, et s'appuient sur le verbal (dénomination des objets de l'histoire), le para-verbal (reproduction de rythme sous toutes ses formes) ou le non verbal (reproduction des mouvements de la DNP).

Chaque enfant a ainsi, la possibilité de participer à l'interaction en fonction de la modalité dans laquelle il se sent le plus à l'aise et de développer celles qu'il ne maîtrise pas encore.

Le groupe permet d'enrichir le message au fur et à mesure des interventions des enfants, ceux-ci rebondissent et adaptent leur production à ce qui a déjà été dit, en évitant de répéter les choses. L'enfant apprend, par l'intermédiaire du groupe, à respecter les règles de l'échange comme les tours de rôle, et à initier, maintenir et clore un thème.

Les enfants s'intègrent dans une dynamique de groupe qui favorise la progression de leurs compétences pragmatiques.

### 3.2.2. Inconvénients

La prise en charge de groupe ne permet pas de projet individualisé. Chaque activité de la DNP proposée au cours des séances convient davantage à certains enfants qu'à d'autres, et peut donc exclure ou désintéresser un enfant du groupe. Cependant, l'adulte est présent pour étayer les productions de l'enfant et pour attirer son attention.

Les enfants présents dans le groupe présentent tous une déficience intellectuelle. Leurs capacités pragmatiques sont influencées par leur fonctionnement intellectuel. Ils présentent également des difficultés de compréhension du langage oral. Dans la situation d'interaction avec leurs pairs, les échanges sont plus difficiles. A cet effet, lorsqu'un enfant, peu intelligible, essaye d'engager la conversation avec un autre enfant, ce dernier n'est pas capable de faire preuve de suppléance mentale pour le comprendre. L'échange est alors interrompu. L'enfant est en échec de communication. La reproduction de ces schémas peut être néfaste pour ses interactions futures.

Dans la situation de groupe, l'attention de l'adulte ne peut être dirigée vers tous les enfants simultanément. Ainsi, il peut manquer l'élan à l'interaction d'un enfant ou l'interrompre quand un autre attire son attention. Certains profitent du fait que l'adulte soit occupé par un enfant pour fuir, s'éloigner du groupe, ou faire une bêtise.

Les enfants s'influencent mutuellement dans le groupe mais pas toujours de façon positive. En effet, un enfant qui s'agite, qui n'obéit pas va avoir un impact négatif sur les autres enfants du groupe. Soit, ils détachent leur attention et ne participent plus à l'activité pour le regarder faire, soit ils s'agitent à leur tour, surenchérisent et interrompent l'ensemble de l'activité en mobilisant les adultes.

## 3.3. Analyse critique des résultats

### 3.3.1. Résultats des enfants

Pour chaque enfant, une amélioration générale des comportements, des compétences sociales et des capacités pragmatiques a pu être constatée au cours des séances.

#### a) Les comportements de l'enfant

- Elyas : Il est le seul qui a régressé au niveau comportemental en adoptant des comportements inadaptés à l'activité. Il est très influencé par Arthur.
- Léo : Ses comportements sont fluctuants. Il est cependant plus gentil, caractéristique qui reste constante au cours des séances. Mais il n'apprécie toujours pas plus les contacts avec ses pairs.
- Zoé : L'augmentation de son autonomie est à prendre en compte au cours des séances, mais son attention est très variable en fonction des séances.
- Denis : Ses comportements sont très instables même si une amélioration globale est constatée. Il est notable qu'il apprécie davantage les contacts et les échanges avec ses pairs après 7 séances de DNP.
- Arthur : L'amélioration de ses comportements n'est pas très remarquable. Il est toutefois plus à l'aise et apprécie plus les échanges et les contacts.
- Quentin : L'évolution de Quentin n'est pas appréciable au long terme, une progression suivie d'une régression est observée pour chacun de ses comportements. Mais il reste plutôt à l'aise et détendu.

#### b) Les compétences sociales

- Elyas : Il avait déjà acquis plusieurs compétences sociales mais au cours des séances, l'imitation verbale et motrice s'est améliorée. La participation aux échanges est variable en fonction de son comportement.
- Léo : Les résultats de Léo ressemblent à ceux d'Elyas, il a progressé dans les domaines d'imitation motrice et verbale et participe davantage aux échanges avec les autres enfants même si cela reste relatif.
- Zoé : Elle ne régresse pas mais progresse de façon significative dans deux domaines, l'élan à l'interaction et la participation aux échanges et aux tours de rôle.
- Denis : Ses acquisitions restent constantes. Les améliorations les plus manifestes concernent l'imitation motrice et verbale, l'utilisation de gestes à visée communicative, l'élan et la participation aux interactions. Denis s'intéresse davantage au groupe.

- Arthur : Il améliore et initie des épisodes d'attention conjointe. Il imite davantage sur le plan moteur, cette nouvelle compétence reste stable au cours des séances.
- Quentin : La mise en place du regard apparaît, les épisodes d'attention conjointe s'améliorent, tout comme sa compréhension non verbale. Sa participation aux échanges est très fluctuante.

### c) Le versant pragmatique

- Elyas : La progression la plus notable est celle concernant la diversité des fonctions de communication. Les autres domaines tels que la demande d'objet, la protestation, le questionnement et la régie de l'échange s'améliorent.
- Léo : Il ne progresse que très peu sur le versant pragmatique.
- Zoé : Une réelle évolution positive est constatée au niveau des fonctions de communication, à la fois dans la modalité verbale et dans la diversité. Elle demande davantage d'actions, les autres domaines non acquis sont assez fluctuants.
- Denis : Des progrès sont notés dans ses manifestations de sa conscience de la présence des autres et dans ses protestations verbales. Le reste est très variable d'une séance à une autre.
- Arthur : Il effectue davantage de demandes et attire l'attention de façon plus adaptée, la diversification de ses fonctions de communication et leur modalité verbale se maintiennent sur plusieurs séances.
- Quentin : Ses compétences pragmatiques sont très instables au cours des séances, mais il manifeste davantage qu'il est conscient de la présence des autres.

Chaque enfant a progressé dans des domaines différents, retirant les bénéfices de la richesse de la DNP. Certaines compétences sont plus difficiles à acquérir que d'autres pour certains. Léo et Quentin ont le moins progressé, Léo a progressé dans le seul domaine de l'imitation, les progrès de Quentin sont trop fluctuants. Zoé est celle qui a le plus progressé dans les différents domaines mais Denis surprend car il s'intéresse de plus en plus au groupe et participe davantage aux activités. Le comportement d'Arthur l'empêche de retirer pleinement les bénéfices des séances du groupe DNP. La diversification des fonctions de communication est notable chez Zoé et Elyas.

### 3.3.2. Résultats à relativiser

Les résultats obtenus sont subjectifs car ils se reposent sur des grilles d'observation et non sur des évaluations normées et standardisées. Ces grilles sont, de plus, remplies par la stagiaire chercheuse qui participe, s'implique pendant les séances et cherche à mettre en évidence les potentialités de la DNP dans la rééducation des capacités pragmatiques.

Certains paramètres variables peuvent expliquer la fluctuation des progrès des enfants.

Le premier paramètre est celui concernant les prises en charge DNP des enfants. En effet, certains enfants du groupe ont pu participer aux séances de DNP l'année précédente et sont donc plus à l'aise et participent davantage. D'autres encore travaillent, en séance individuelle, autour de la Dynamique Naturelle de la Parole.

Le deuxième paramètre correspond aux absences des enfants pendant les séances lors de l'étude. Ils n'ont pas tous pu bénéficier des 7 séances de groupe DNP et cela influe les résultats, les progrès constatés sont plus ou moins exploitables. Arthur et Elyas n'ont participé qu'à 4 séances, Zoé, à 5 séances, Léo, à 6 séances, Denis et Quentin, à 7 séances.

Le troisième paramètre se réfère au nombre de personnes présentes lors de séances. Cette variable a beaucoup influé sur les enfants. A cet effet, Quentin, participait davantage et de façon dynamique en petit groupe, sans la présence d'Arthur et d'Elyas pour le perturber, ni celle de Léo qui ne laissait pas aux autres la possibilité de répondre aux questions de l'orthophoniste. Quant à Denis, lors d'une séance de petit groupe sans la présence d'Arthur et d'Elyas ni de l'éducatrice, son comportement fut exemplaire, il participait aux échanges et aux activités du groupe sans s'opposer, fuir ou déambuler dans la salle.

Le quatrième paramètre variable concerne les activités réalisées pendant les séances. Les activités de la DNP favorisent effectivement certaines habiletés plus que d'autres, de plus, elles ne sont pas réalisées à toutes les séances. Le Soleil des voyelles et la reproduction de rythme incitent les enfants à imiter sur le plan moteur et verbal. Les demandes d'objet ne peuvent être réalisées que lorsqu'un objet est impliqué dans l'activité. Le pointage est favorisé par les activités de dénomination des objets de l'histoire. Les activités moins cadrées, sans tour de rôle imposé, permettent aux enfants de diversifier leurs fonctions de communication en participant librement. La lecture de l'histoire attire davantage l'attention des enfants et les calme. Chaque activité de la DNP possède ses propres avantages et inconvénients, qui ne sont pas toujours les mêmes pour chaque enfant. Mais elle est assez riche pour favoriser la communication et donc l'expression des habiletés pragmatiques des enfants.

Le cinquième paramètre à prendre en compte est relatif à l'humeur même des enfants. Ainsi, l'enfant qui est de mauvaise humeur ou dans l'opposition pendant la séance ne peut pas exprimer ses capacités pragmatiques car il ne participe pas à l'activité. Les bénéfices qu'il retire de la DNP sont donc moindres. Denis, qui fait des colères dès le début de la séance, a beaucoup de difficultés à participer aux activités ensuite même s'il y reste attentif. Arthur est dans la fuite permanente dès qu'un adulte ne se trouve pas à côté de lui, ce qui influe sur ses capacités de communication.

## 3.4. Vérification des objectifs et hypothèse

### 3.4.1. Objectifs

Le premier objectif du mémoire était de présenter le potentiel de la Dynamique Naturelle de la Parole dans la rééducation des capacités pragmatiques de communication chez les enfants présentant une déficience intellectuelle.

Cet objectif est rempli grâce à l'étude de cas de 6 enfants atteints de déficience intellectuelle, suivis en groupe DNP. Chaque compétence, impliquée dans la pragmatique de communication, a été détaillée pour chaque enfant dans la partie Résultats. De plus, la DNP est particulièrement adaptée à la population déficiente intellectuelle puisqu'elle donne un maximum d'indices pour faire émerger la parole chez ces enfants. Les activités sont également très variées, chaque enfant peut y trouver un centre d'intérêt. Ces activités, réalisées en groupe, permettent aux enfants d'entraîner leurs capacités pragmatiques avec leurs pairs dans un esprit ludique.

Le deuxième objectif était de diffuser la Dynamique Naturelle de la Parole auprès des orthophonistes. L'objectif est réalisé grâce à la présentation de ce mémoire qui a essayé de mettre en avant toute la richesse de cette approche.

### 3.4.2. Hypothèse

L'hypothèse du mémoire, qui était la suivante: la Dynamique Naturelle de la Parole favorise l'expression et le développement des capacités pragmatiques de l'enfant déficient intellectuel n'est validée que partiellement.

D'une part, elle ne peut être validée parce que l'étude est qualitative et non quantitative, la population et le nombre de séances étudiées sont trop restreints pour généraliser les résultats obtenus. De plus, chaque enfant présente des résultats différents même s'ils sont tous en faveur d'une progression au niveau des comportements de communication, des compétences sociales et des capacités pragmatiques. Les observations ont été réalisées au sein du groupe DNP et non dans l'environnement des enfants. Les progrès pointés ne sont peut-être présents qu'aux séances de DNP ou sont déjà présents chez l'enfant mais ne se manifestent que petit à petit dans le groupe car l'enfant devient plus à l'aise au fur et à mesure des séances.

D'autre part, le présent mémoire valide une partie de l'hypothèse : la Dynamique Naturelle de la Parole favorise l'expression des capacités pragmatiques de l'enfant atteint de déficience intellectuelle.

En effet, comme présenté distinctement dans les résultats, chaque activité de la DNP a favorisé l'expression de tel ou tel comportement de communication chez l'enfant dans le groupe étudié. Au cours de ces 7 séances, une évolution positive des enfants a pu être observée. Donc, les enfants du groupe DNP, en s'exerçant à utiliser leur langage avec autrui, ont développé leurs habiletés pragmatiques. C'est par l'exercice qu'ils vont acquérir la compétence.

Il ne faut pas oublier que l'évolution des capacités pragmatiques attendue chez les enfants atteints de déficience intellectuelle lors de cette étude était relative à leurs capacités cognitives. C'est pour cela que les grilles d'observation utilisées correspondent aux enfants âgés de 0 à 4 ans.

### 3.4.3. Perspective

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle la Dynamique Naturelle de la Parole favoriserait l'expression et le développement des capacités pragmatiques de l'enfant déficient intellectuel, il faudrait réaliser une étude sur un échantillon significatif et utiliser un système d'évaluation quantitative des faits pragmatiques des enfants pré et post-test. Or, un autre problème entre en jeu, celui de trouver un matériel adapté à la population déficiente intellectuelle. Il faudrait également allonger le temps de l'étude puisque les enfants déficients intellectuels sont plus lents que les enfants au développement normal pour faire des acquisitions.

## **CONCLUSION**

L'objectif de ce mémoire de recherche était de révéler le potentiel rééducatif de la Dynamique Naturelle de la Parole sur le versant pragmatique de communication, auprès d'enfants atteints de déficience intellectuelle.

En exposant les caractéristiques des enfants présentant un handicap mental, il a été constaté que les fonctions perceptives étaient les moins altérées et que les déficits cognitifs et langagiers provoquaient des difficultés sur le versant pragmatique.

La Dynamique Naturelle de la Parole (DNP), approche qui s'appuie sur l'imprégnation et le ressenti corporel, exploite alors les capacités perceptives de l'enfant déficient intellectuel pour développer ses capacités linguistiques et communicationnelles dont la pragmatique.

L'hypothèse du mémoire était la suivante : la Dynamique Naturelle de la Parole favorise l'expression et le développement des capacités pragmatiques de l'enfant déficient intellectuel.

Les résultats de l'étude de cas effectuée auprès de six enfants, atteints de déficience sévère à profonde, pris en charge au sein d'un groupe DNP, mettent en évidence une amélioration relative de leurs habiletés pragmatiques dont les comportements de communication et les compétences sociales.

Cependant, l'expression des capacités pragmatiques est réellement favorisée par les différentes activités du groupe DNP. Cette observation est en faveur de l'hypothèse. Celle-ci pourrait être validée par une étude statistique à grande échelle et sur un plus long terme.



# **BIBLIOGRAPHIE**

- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Traduction française. Paris : Masson.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2006). *Dialogoris*. Nancy : Comédic.
- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : PUF, collection Que sais-je?
- Bates, E. (1976). *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York : Academic Press.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In E. Ochs & B. Schieffen (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 167-211). New York : Academic Press.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-Infant exchanges : the epigenesis of conversational interaction. In D. Aaronson & R. W. Rieber (Eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communicative Disorders* (pp. 101-112). New York : Annals of the New York Academy of Science.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 147-161). Bruxelles : de Boeck.
- Beneat, A. (1992). La rythmique phonétique. Les stimulations musicales. *Le Courrier de Suresnes, spécial La méthode verbo-tonale en 1992*, 58, 57-62.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development, language disorders*. New York : John Wiley and sons.
- Bolognini, M., Guidollet, B., Plancherel, B., & Bettschart, W. (1988). Mentally retarded adolescents : Evaluation of communication strategies in different settings. *International Journal of Rehabilitation Research*, 11, 369-378.
- Boudreau, D., & Chapman, R. (2000). The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43, 1146-1159.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Buium, N., Rynders, J., & Turnure, J. (1974). Early maternal linguistic environment of normal and Down's syndrome language-learning children. *Journal American journal of mental deficiency*, 79, 52-58.
- Cabon, J. (2008). *Apports de la Dynamique Naturelle de la Parole dans la rééducation du retard de parole*. Mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Université Bordeaux Segalen, Bordeaux.
- Coggins, T., Carpentier, R., & Owings, N. (1983). Examining early intentional communication in Down syndrome and non retarded children. *British Journal of Disorder of communication*, 18, 99-107.
- Conti-Ramsden, G. (2000). The relevance of recent research on SLI to our understanding of normal development. In M. Perkins, S. Howard (Eds.), *New Directions in language development and disorders*. New York : Kluwer Acad, Plenum Press.
- Coquet, F. (2004). Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. In T. Rousseau (Ed.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie - Tome 1* (pp. 72-75). Isbergues : Ortho Édition.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : PUF.
- Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Costerman, J., & Hupet, M. (1987). Dimensions pragmatiques du fonctionnement et de l'acquisition du langage. In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 87-173). Liège : Mardaga.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob
- De Broca, A. (2013). *Le développement de l'enfant : Aspects neuro-psycho-sensoriels* (5<sup>ème</sup> éd). Paris : Elsevier Masson, collection Abregés.

- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L., & Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. In E. Habina & coll (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin
- Dore, J. (1979). Conversation and preschool language development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 337- 361). Cambridge: University Press.
- Dunoyer de Ségonzac, M. (1991). *Pour que vibre la dynamique naturelle de la parole*. Réédition en 2009 : Prodyly-Harpe
- Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New-York : Academic Press.
- Ferté, C. (2007). Présentation de la Dynamique Naturelle de la Parole et de son application dans la rééducation des difficultés de parole. *Rééducation orthophonique*, 229, 155-168.
- Ferté, C., & Fumex, G. (2011). Dynamique Naturelle de la Parole et rythme du langage. *Rééducation orthophonique*, 246, 219-234.
- Flessas, J., & Lussier, F. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, 57-66.
- Gonzales-Puell, S. (2009). *Comprendre les déficiences intellectuelles sévères et profondes*. Paris : L'Harmattan.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversations. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics vol.3, Speech Acts* (pp. 41-58). New York : Academic Press.
- Guberina, P. (1992). Philosophie, principes et développement de la méthode. *Le Courrier de Suresnes, spécial méthode verbo-tonale en 1992*, 58, 13-20.
- Guidetti, M., & Tourrette, C. (2002). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Armand.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres : Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longman.

Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés? In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 89-112). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Le Calvez, V. (1992). La rythmique phonétique. Les stimulations rythmiques corporelles. *Le Courrier de Suresnes, spécial La méthode verbo-tonale en 1992*, 58, 51-56.

Larzul, S. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans*. Thèse de doctorat publiée, Université Rennes 2, Rennes.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S. A., Schalock, R. L., Snell, M. E., & coll. (1992). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of support (9th ed.)*. Washington, DC : American Association on Mental retardation.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S. A., Schalock, R. L., Snell, M. E., & coll. (1994). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien (9ème éd.)*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation (Traduction sous la dir. de Paul Maurice de l'ouvrage original publié en 1992).

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., & coll. (2002). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of support (10th ed.)*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Bothwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., & coll. (2003). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien (10ème éd.)*. Eastman, Québec : Behaviora. (Traduction sous la dir. de Diane Morin de l'ouvrage original publié en 2002).

Marquignon, C. (2009). *Effets d'un atelier « Dynamique naturelle de la parole », DNP, sur l'articulation et la parole de quatre adolescents porteurs d'une trisomie 21 avec troubles associés*. Mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Université Bordeaux Segalen, Bordeaux.

Martin, E. (2010). *Apports de la dynamique naturelle de la parole à des enfants porteurs de trisomie 21*. Mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Université François Rabelais, Tours.

McBrien, J.-A., & Felce, D. (1992). *Working with People who have Severe Learning Difficulties and Challenging Behaviour : A Practical Handbook on the Behavioural Approach*. Kinderminster : British Institute of Mental Handicap.

McTear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. Londres : Whurr Publishers Ltd.

Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, 85-101.

Monfort, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 231, 73-85.

Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Colorado : Westview Press.

Perkins, M. R. (2007). *Pragmatics impairment*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rondal, J.-A. (2009). *Psycholinguistique du handicap mental*. Marseille : Solal.

Rosenberg, S., & Abbeduto, L. (1993). *Language and communication in mental retardation development. Processes and intervention*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

Scherer, N. J., & Owings, N. O. (1984). Learning to be contingent: retarded children's responses to their mothers requests. *Language and Speech*, 27, 255--267.

Schwanenflugel, P. J., Fabricius, W. F., & Noyes, C. R. (1996). Developing organization of mental verbs : evidence for the development of a constructivist theory of mind in middle childhood. *Cognitive Development* 11, 265-294.

Searle, J.-R. (1969). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

Teruin, C. (2008). *Dynamique naturelle de la parole et trisomie 21 : Pertinence et originalité d'une telle médiation*. Mémoire de certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Université François Rabelais, Tours.

Thompson, J. E., & Wehmeyer, M. L. (2008). Historical and legal issues in developmental disabilities. In H. P. Parette & G. R. Peterson-Karlan (Eds.), *Research Based Practices in Developmental*

*Disabilities 2nd ed* (pp. 13-42). Austin, Texas : ProEd.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wehmeyer, M. L., & Obremski, S. (2010). La déficience intellectuelle. In J. H. Stone, M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Available online:  
<http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>

Wehmeyer, M. L., & Obremski, S. (2013). La déficience intellectuelle. In J. H. Stone, M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Available online:  
<http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>

Willaye, E., & Magerotte, G. (2008). *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis, Déficience intellectuelle et/ou autisme*. Bruxelles : De Boeck.

## **ANNEXES**

## **ANNEXE 1 : Classification étiologique de Luckasson (1992)**

### **Les causes prénatales :**

- anomalies chromosomiques : trisomie, X fragile, Turner, Klinefelter.
- syndromes génétiques : neurofibromatose type 1, maladie de Sturge-Weber, dystrophie musculaire, Prader-Willi, William.
- erreurs innées du métabolisme : phénylcétonurie, syndrome de Lesch-Nyhan, maladie de Wilson, adrénoleucodystrophie.
- altération du développement du cerveau : spina-bifida, encéphalocèle, anencéphalie, hydrocéphalie, microcéphalie.
- influences environnementales : malnutrition intra-utérine, drogues toxiques et tératogènes (malformations fœtales).

### **Les causes périnatales :**

- anomalies intra-utérines : insuffisance placentaire, travail et accouchement anormaux, multiparité.
- anomalies néonatales : convulsions, infection, hémorragie intracrânienne, traumatisme crânien.

### **Les causes postnatales:**

- traumatismes physiques
- infections : encéphalite, méningite.
- troubles démyélinisants
- troubles épileptiques : spasme infantile, syndrome de Lennox-Gastaut, Rasmussen.
- anomalies dégénératives : syndrome de Rett, leucodystrophie.
- anomalies toxico-métaboliques
- malnutrition
- privations et carences environnementales
- syndrome d'hypoconnexion



## ANNEXE 2 : Catégories de comportements-défis selon Mc Brien et Felce (1992)

<b>Agression</b>	<b>Automutilation</b>	<b>Destruction</b>
<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- frapper</li> <li>- tirer les cheveux</li> <li>- pousser les gens</li> <li>- donner des coups de pied</li> </ul>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se frapper la tête</li> <li>- se donner des coups ou s'enfoncer le doigt dans l'oeil</li> <li>- se mordre la main</li> <li>- s'arracher les cheveux</li> </ul>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- casser de la vaisselle</li> <li>- jeter des objets</li> <li>- casser des vitres</li> <li>- renverser des meubles</li> <li>- déchirer des livres/ des vêtements</li> </ul>
<b>Perturbation, Anti-social, Dangereux, Nuisance</b>	<b>Stéréotypie/ Autostimulation</b>	<b>Alimentation</b>
<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crier</li> <li>- se mettre en colère</li> <li>- s'enfuir</li> <li>- opposition permanente</li> <li>- se déshabiller en public</li> </ul>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- balancements</li> <li>- mouvements des mains</li> <li>- bruits répétitifs</li> <li>- balancer une ficelle</li> <li>- arpenter</li> </ul>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hypersélectivité</li> <li>- vomissement</li> <li>- Pica*</li> <li>- recherche permanente de nourriture</li> </ul>

\* Pica : Perversion du goût qui consiste à éprouver le besoin d'ingérer des substances non comestibles.

## **ANNEXE 3 : Présentations des différentes étapes de l'acquisition du langage (A. de Broca, 2013)**

### Le stade prélinguistique (0-1an)

*0 à 3 mois* : - cri difficile à différencier, babillage

- fixe du regard, sourire, réactions motrices au bruit, au regard, à la voix

*3 à 6 mois* : - bruits vocaux, vocalisation adaptée et différenciée envers un visage animé

- se tourne vers la voix de la mère ou des aînés, sourit au miroir, éclats de rire

*6 à 9 mois* : - vocalisations, babillage simple puis babillage canonique « dadada », et différencié

« ta, pa, ma » puis association de deux syllabes

- reconnaît le biberon, intrigué par le changement brutal de voix, comprend certains gestes.

*12 mois* : - « papa » ou « mama » dirigé, au sens imparfait et non exclusif.

- comprend les interdits, comprend « bravo, tiens, donne, au revoir »

### Le stade lexical

- 5 mots

- recherche l'objet caché, se calme avec l'objet, met dans...

*18 mois* : - jargonne, avec 10 mots, associe 2 mots, nomme image usuelle

- suit les ordres « ramasse, va chercher, assis, debout »

*24 mois* : - 50 à 100 mots (objets usuels), début phrase 3 mots, utilise le pluriel, « moi »

- parties du corps : en nomme 1 ou 2 et montre 5 parties du corps sur lui-même, montre une image

*30 mois* : (construction du lexique)

- sait : nom, prénom, « je », connaît 3-5 couleurs, nomme objets usuels et parties du corps, répète sans arrêt

- distingue dessus, dessous, devant, derrière

*36 mois* : - aspect sémantique : commence à définir les mots

- les contraires par analogie (si glace est froide, alors soupe est...), hier, demain, pareil, pas pareil, connaît son sexe

### Le stade morpho-syntaxique : Début de l'expression

- peut dire son nom complet, pourquoi ?, où c'est ?, début des prépositions, maîtrise verbe-sujet : le chien mange

### Capacité pragmatique

*4 ans* : - 1800 mots, causes, conséquences, pronoms possessifs, « tu », stratégie essais-erreurs en termes grammaticale et syntaxique, construit les phrases de quelques mots : « le chien mange un os »

- Quand ? (durée), comment ?

- Peut répéter des syllabes sans sens « pa to ri », aime écouter les histoires

### Compétences métalinguistiques

*5 ans* : - 2000 mots, imparfait, organise un petit récit à partir de photos ou de sa journée, bon usage des adjectifs.

*6 ans* : - 2500 mots, apprentissage de la lecture et de l'écriture

- compréhension du second degré « feu maison, manqué train », ordre logique, peut dire les jours de la semaine dans l'ordre, et commence à dire les mois de l'année, épaisseur, dimensions.

*8-10 ans* : - raconte des histoires structurées, début de logique grammaticale

- mathématiques et logique

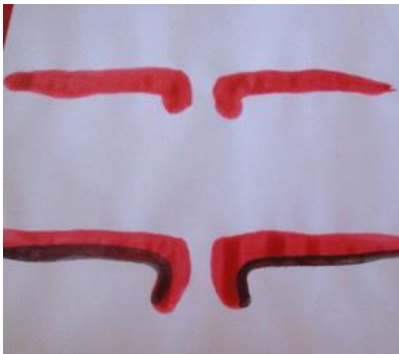
## ANNEXE 4 : DNP

*Soleil des voyelles :*



*Traces d'articulation :*

« maman »



« sorcière »



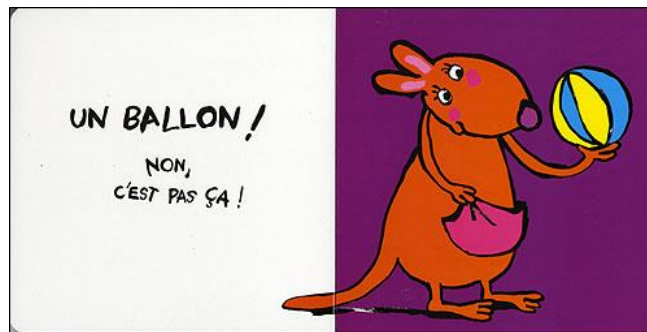
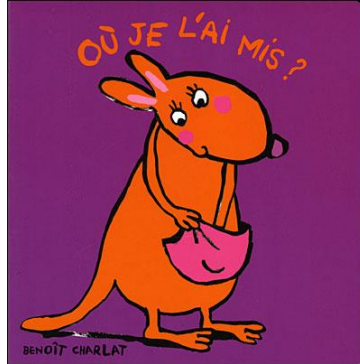
*Images pulsées :*



## ANNEXE 5 : Modalités de chaque séance

	<b>Personnes présentes</b>	<b>Activités réalisées</b>
Séance 1	<b>6 enfants</b> : Arthur, Quentin, Denis, Elyas, Léo, Zoé  <b>3 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse, l'éducatrice	- présentation, bonjour - rythme sur l'instrument et les objets - massage du rythme dans le dos - soleil des voyelles - lecture de l'histoire
Séance 2	<b>3 enfants</b> : Quentin, Zoé, Denis  <b>3 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse, l'éducatrice	- rythme sur l'instrument - rythme en marchant - ronde en rythme - rythme sur les fausses mains - lecture de l'histoire - dénomination des objets de l'histoire - soleil des voyelles
Séance 3	<b>4 enfants</b> : Quentin, Zoé, Denis, Léo  <b>2 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse	- bonjour - rythme sur l'instrument - ronde en rythme - rythme sur les fausses mains - massage du rythme dans le dos - soleil des voyelles - lecture de l'histoire - mouvements DNP correspondant aux noms des objets - soleil des voyelles
Séance 4	<b>3 enfants</b> : Quentin, Léo, Denis  <b>3 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse, l'éducatrice	- rythme sur l'instrument - bonjour - lecture de l'histoire - soleil des voyelles - semoule
Séance 5	<b>6 enfants</b> : Arthur, Quentin, Denis, Elyas, Léo, Zoé  <b>3 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse, l'éducatrice	- soleil des voyelles - lecture de l'histoire - dénomination des objets de l'histoire
Séance 6	<b>6 enfants</b> : Quentin, Léo, Denis, Elyas, Arthur + une enfant  <b>4 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse, l'éducatrice + un adulte	- bonjour - rythme sur les fausses mains - ronde en rythme - soleil des voyelles - manchons - ballon
Séance 7	<b>6 enfants</b> : Arthur, Quentin, Denis, Elyas, Léo, Zoé  <b>2 adultes</b> : l'orthophoniste, la stagiaire-chercheuse	- rythme sur l'instrument - rythme sur les bras, les fausses mains - ronde en rythme - soleil des voyelles - manchons - soleil des voyelles

**ANNEXE 6 : Où je l'ai mis ?**



## **ANNEXE 7 : Grilles Dialogoris 0/4 orthophoniste**

### 1. Les comportements de l'enfant

Nom : Elyas Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14	<b>Les comportements de l'enfant</b>	Séance 2 29/01/14	Séance 3 05/02/17	Séance 4 12/02/14	Séance 5 19/02/14	Séance 6 26/02/14	Séance 7 12/03/14
Commentaires	+   +/-   -		↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →
(voir résultats)	+	<b>1. Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+	<b>2. Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	<b>3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique	abs	abs	abs	→	↘	→
(voir résultats)	+/-	<b>4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	<b>5. Enfant calme,</b> plutôt qu'agité	abs	abs	abs	→	↘	→
(voir résultats)	+	<b>6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+	<b>7. Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	-	<b>8. Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication	abs	abs	abs	→	→	→

Compétence : + acquise   +/- avec restriction   - non mise en évidence   ↗ progression   → stagnation   ↘ régression   **abs** absent



Nom : Léo Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les comportements de l'enfant</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/17			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	-			1. <b>Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide	abs			→			→			↗			↘			↗		
(voir résultats)	+/-			2. <b>Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			3. <b>Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique	abs			→			↗			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			4. <b>Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible	abs			→			→			↗			↘			↗		
(voir résultats)	+			5. <b>Enfant calme,</b> plutôt qu'agité	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			6. <b>Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	-			7. <b>Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel	abs			→			↗			↘			↗			→		
(voir résultats)	-			8. <b>Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication	abs			↗			↘			↗			→			→		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Denis Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			Les comportements de l'enfant	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/17			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+/-			1. <b>Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide	→			↗			↘			→			↗			→		
(voir résultats)	+/-			2. <b>Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme	↗			→			↘			→			→			→		
(voir résultats)	-			3. <b>Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique	→			↗			↘			↘			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			4. <b>Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible	→			↗			↘			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			5. <b>Enfant calme,</b> plutôt qu'agité	→			↗			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			6. <b>Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement	↗			↗			↘			↗			→			↗		
(voir résultats)	+/-			7. <b>Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel	→			↗			→			↗			↘			↗		
(voir résultats)	+/-			8. <b>Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication	→			→			↘			↗			↘			↗		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Zoé Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			<b>Les comportements de l'enfant</b>			Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/17			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→		
(voir résultats)	+/-			1. <b>Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide	→			↗			abs			→			abs			→				
(voir résultats)	+			2. <b>Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme	→			→			abs			→			abs			→				
(voir résultats)	+			3. <b>Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique	→			→			abs			→			abs			→				
(voir résultats)	+/-			4. <b>Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible	↘			↗			abs			↘			abs			↗				
(voir résultats)	+			5. <b>Enfant calme,</b> plutôt qu'agité	→			→			abs			→			abs			→				
(voir résultats)	+			6. <b>Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement	→			→			abs			→			abs			→				
(voir résultats)	+/-			7. <b>Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel	→			↗			abs			→			abs			↗				
(voir résultats)	-			8. <b>Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication	→			→			abs			↗			abs			→				

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Artur Age : 9 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les comportements de l'enfant</b>			Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/17			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→		
(voir résultats)	+/-			<b>1. Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide			abs			abs			abs			↗			→			→		
(voir résultats)	-			<b>2. Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme			abs			abs			abs			↗			→			↘		
(voir résultats)	+/-			<b>3. Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique			abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			<b>4. Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible			abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			<b>5. Enfant calme,</b> plutôt qu'agité			abs			abs			abs			↘			→			↗		
(voir résultats)	+/-			<b>6. Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement			abs			abs			abs			↗			→			→		
(voir résultats)	+/-			<b>7. Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel			abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	-			<b>8. Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication			abs			abs			abs			→			→			→		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Quentin Age : 10 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les comportements de l'enfant</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/17			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			1. <b>Enfant détendu, à l'aise, spontané...</b> plutôt qu'inhibé, mutique, timide	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			2. <b>Enfant gai, rieur, souriant,</b> plutôt que triste, apathique, trop calme	↗			↘			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	-			3. <b>Enfant gentil, obéissant, sachant gérer les frustrations ou les conflits grâce au langage,</b> plutôt que colérique	↗			↘			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	-			4. <b>Enfant capable de se concentrer sur l'activité (choisie ou imposée)</b> plutôt que distractible	↗			↘			↘			↗			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			5. <b>Enfant calme,</b> plutôt qu'agité	↗			↘			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			6. <b>Enfant qui apprécie les contacts, les échanges,</b> plutôt qu'indifférent ou avec des conduites d'évitement	↗			↘			↘			↗			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			7. <b>Enfant autonome,</b> plutôt que dépendant de l'adulte, avec un comportement fusionnel	↗			→			→			→			↗			↘		
(voir résultats)	-			8. <b>Enfant persévérant pour être compris</b> plutôt qu'enfant qui abandonne la communication	→			↗			→			↘			→			↘		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

## 2. Les compétences sociales, la communication non-verbale et verbale

Nom : Elyas Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les compétences socles La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			1. Mise en place du regard	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			2. Attention et orientation à la voix	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			3. Poursuite visuelle	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			4. Premiers épisodes d'attention conjointe	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			5. Elan à l'interaction	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			6. Compréhension non verbale : intonation et situation	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			7. Utilisation de la mimique	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			9. Imitation motrice	abs			abs			abs			↗			↗			→		
(voir résultats)	+			10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	abs			abs			abs			→			↘			↗		
(voir résultats)	+/-			11. Capacité d'imitation verbale	abs			abs			abs			↗			↗			→		
(voir résultats)	+/-			12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait au revoir de la main par exemple)	abs			abs			abs			↗			→			→		
(voir résultats)	-			13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	-			14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	abs			abs			abs			→			↗			→		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Léo Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les compétences socles La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14	Séance 3 05/02/14	Séance 4 12/02/14	Séance 5 19/02/14	Séance 6 26/02/14	Séance 7 12/03/14
Commentaires	+	+/-	-		↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →
(voir résultats)	+			1. Mise en place du regard	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+			2. Attention et orientation à la voix	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+			3. Poursuite visuelle	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+			4. Premiers épisodes d'attention conjointe	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+/-			5. Elan à l'interaction	abs	→	→	→	↗	↘
(voir résultats)	+			6. Compréhension non verbale : intonation et situation	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+			7. Utilisation de la mimique	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+/-			9. Imitation motrice	abs	↗	→	→	↗	↗
(voir résultats)	+/-			10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	abs	→	→	→	↗	→
(voir résultats)	+/-			11. Capacité d'imitation verbale	abs	↗	→	↗	↗	↘
(voir résultats)	+			12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait au revoir de la main par exemple)	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	-			13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	abs	↗	→	→	→	↘
(voir résultats)	-			14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	abs	↗	↘	→	→	→

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent



Nom : Denis Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			<b>Les compétences socles</b> <b>La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14	Séance 3 05/02/14	Séance 4 12/02/14	Séance 5 19/02/14	Séance 6 26/02/14	Séance 7 12/03/14
Commentaires	+	+/-	-		↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →
(voir résultats)	+/-			1. Mise en place du regard	↗	→	→	↗	↘	→
(voir résultats)	+/-			2. Attention et orientation à la voix	→	↗	↘	↗	↘	→
(voir résultats)	+			3. Poursuite visuelle	→	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+			4. Premiers épisodes d'attention conjointe	→	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+/-			5. Elan à l'interaction	↗	↗	↘	↗	↗	→
(voir résultats)	+			6. Compréhension non verbale : intonation et situation	→	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+/-			7. Utilisation de la mimique	↗	↗	↘	↗	↘	↘
(voir résultats)	-			9. Imitation motrice	↗	↗	→	→	↗	→
(voir résultats)	-			10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	→	↗	↘	↗	→	→
(voir résultats)	+/-			11. Capacité d'imitation verbale	↗	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	-			12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait au revoir de la main par exemple)	→	→	→	→	↗	↗
(voir résultats)	+			13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	→	→	→	→	→	→
(voir résultats)	-			14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	↗	→	↘	↗	↘	→

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Zoé Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			<b>Les compétences socles La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			1. Mise en place du regard	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			2. Attention et orientation à la voix	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			3. Poursuite visuelle	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			4. Premiers épisodes d'attention conjointe	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+/-			5. Elan à l'interaction	→			↗			abs			↗			abs			→		
(voir résultats)	+			6. Compréhension non verbale : intonation et situation	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			7. Utilisation de la mimique	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			9. Imitation motrice	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+/-			10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	→			↗			abs			↗			abs			→		
(voir résultats)	+			11. Capacité d'imitation verbale	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+			12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait au revoir de la main par exemple)	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+/-			13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	↘			→			abs			→			abs			↗		
(voir résultats)	-			14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	→			→			abs			→			abs			→		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Arthur Age : 9 ans	Séance 1 22/01/14	<b>Les compétences socles La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14	Séance 3 05/02/14	Séance 4 12/02/14	Séance 5 19/02/14	Séance 6 26/02/14	Séance 7 12/03/14
Commentaires	+   +/-   -		↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →	↘ ↗ →
(voir résultats)	-	1. Mise en place du regard	abs	abs	abs	↗	→	↘
(voir résultats)	+/-	2. Attention et orientation à la voix	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+	3. Poursuite visuelle	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	4. Premiers épisodes d'attention conjointe	abs	abs	abs	↗	↗	→
(voir résultats)	+/-	5. Elan à l'interaction	abs	abs	abs	↗	→	↘
(voir résultats)	+	6. Compréhension non verbale : intonation et situation	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+	7. Utilisation de la mimique	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	9. Imitation motrice	abs	abs	abs	↗	→	→
(voir résultats)	+/-	10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	11. Capacité d'imitation verbale	abs	abs	abs	↘	↗	↘
(voir résultats)	+/-	12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait eu revoir de la main par exemple)	abs	abs	abs	↗	↘	→
(voir résultats)	-	13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	abs	abs	abs	↗	→	→
(voir résultats)	-	14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	abs	abs	abs	↗	↘	→

Compétence : + acquise   +/- avec restriction   - non mise en évidence   ↗ progression   → stagnation   ↘ régression   abs absent

Nom : Quentin Age : 10 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Les compétences socles La communication non-verbale et verbale</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	-			1. Mise en place du regard	↗			→			→			→			↗			→		
(voir résultats)	+			2. Attention et orientation à la voix	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+			3. Poursuite visuelle	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			4. Premiers épisodes d'attention conjointe	↗			→			→			→			↗			→		
(voir résultats)	-			5. Elan à l'interaction	↗			↗			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			6. Compréhension non verbale : intonation et situation	→			↗			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			7. Utilisation de la mimique	→			→			→			→			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			9. Imitation motrice	→			→			→			↗			→			↘		
(voir résultats)	+/-			10. Participation aux échanges et aux tours de rôle	↗			→			↘			→			↗			↘		
(voir résultats)	+			11. Capacité d'imitation verbale	→			→			→			→			→			↘		
(voir résultats)	+/-			12. Utilisation des gestes à visée communicative (fait au revoir de la main par exemple)	↗			→			↗			↘			↗			↘		
(voir résultats)	+			13. Utilisation du pointage pour obtenir quelque chose	→			→			↘			→			→			→		
(voir résultats)	-			14. Utilisation du pointage pour obtenir la dénomination	↗			↘			→			→			→			→		

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

### 3. Le versant pragmatique

Nom : Elyas Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Versant pragmatique</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	abs			abs			abs			→			↘			↗		
(voir résultats)	+			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	abs			abs			abs			↘			↗			↘		
(voir résultats)	+			4. - Attire l'attention (regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte)	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	-			5. - Proteste	abs			abs			abs			→			↗			→		
(voir résultats)	+			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			7. - Demande un objet (pointage, vocalisations...)	abs			abs			abs			→			↗			→		
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	abs			abs			abs			→			→			→		

(voir résultats)	-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	abs	abs	abs	→	↗	→
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	+/-	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	abs	abs	abs	→	→	→
(voir résultats)	+/-	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	abs	abs	abs	↗	↗	→
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b> 3. – Initie, maintient et clôt en thème.	abs	abs	abs	→	↗	→

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Léo Age : 7 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Versant pragmatique</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+/-			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	abs			→			→			↘			↗			→		
(voir résultats)	-			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+			4. - Attire l'attention ( <i>regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte</i> )	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	-			5. - Proteste	abs			→			→			→			↗			↘		
(voir résultats)	+/-			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	abs			→			→			↘			↗			→		
(voir résultats)	-			7. - Demande un objet ( <i>pointage, vocalisations...</i> )	abs			→			↗			→			→			↘		
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	abs			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	abs			→			→			→			→			→		



(voir résultats)	+/-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	abs	→	↘	↗	→	→
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	+	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	abs	→	→	→	→	→
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b> 3. – Initie, maintient et clôt en thème.	abs	→	↗	→	→	→

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence

↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Denis Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			Versant pragmatique	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+/-			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	→			↗			→			→			↘			→		
(voir résultats)	-			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+			4. - Attire l'attention ( <i>regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte</i> )	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			5. - Proteste	↗			↗			↘			→			↗			→		
(voir résultats)	+/-			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	↗			↗			↘			↗			→			→		
(voir résultats)	+			7. - Demande un objet ( <i>pointage, vocalisations...</i> )	→			→			→			→			→			→		
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	↗			↗			↘			↗			↘			↗		
(voir résultats)	-			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	↗			↗			↘			↗			↘			↗		

(voir résultats)	-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	↗	↘	→	→	↗	↘
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	-	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	↗	↗	↘	→	↗	→
(voir résultats)	-	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	→	↗	↘	→	→	↗
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b>	→	↗	↘	↘	→	↗
		3. – Initie, maintient et clôt en thème.						

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence

↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Zoé Age : 7 ans et demi	Séance 1 22/01/14			Versant pragmatique	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	-			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+/-			4. - Attire l'attention ( <i>regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte</i> )	→			↗			abs			↘			abs			↗		
(voir résultats)	-			5. - Proteste	→			↗			abs			↘			abs			→		
(voir résultats)	+			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	→			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	+/-			7. - Demande un objet ( <i>pointage, vocalisations...</i> )	↘			→			abs			→			abs			→		
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	↗			→			abs			↘			abs			↗		
(voir résultats)	-			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	→			↗			abs			→			abs			→		

(voir résultats)	-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	→	→	abs	→	abs	→
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	+/-	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	↗	↗	abs	→	abs	→
(voir résultats)	+/-	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	↗	↗	abs	→	abs	↗
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b> 3. – Initie, maintient et clôt en thème.	→	↗	abs	→	abs	→

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence

↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

Nom : Arthur Age : 9 ans	Séance 1 22/01/14			<b>Versant pragmatique</b>	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	+			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	-			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	+/-			4. - Attire l'attention ( <i>regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte</i> )	abs			abs			abs			↗			→			→		
(voir résultats)	+/-			5. - Proteste	abs			abs			abs			↘			↘			→		
(voir résultats)	+			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	abs			abs			abs			→			→			→		
(voir résultats)	-			7. - Demande un objet ( <i>pointage, vocalisations...</i> )	abs			abs			abs			↗			→			→		
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	abs			abs			abs			↗			↘			→		
(voir résultats)	-			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	abs			abs			abs			↗			→			→		

(voir résultats)	-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	abs	abs	abs	→	→	→
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	+/-	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	abs	abs	abs	↗	→	→
(voir résultats)	-	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	abs	abs	abs	↗	→	→
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b> 3. – Initie, maintient et clôt en thème.	abs	abs	abs	↗	→	↘

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression abs absent

Nom : Quentin Age : 10 ans	Séance 1 22/01/14			Versant pragmatique	Séance 2 29/01/14			Séance 3 05/02/14			Séance 4 12/02/14			Séance 5 19/02/14			Séance 6 26/02/14			Séance 7 12/03/14		
Commentaires	+	+/-	-		↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→	↘	↗	→
(voir résultats)	-			<b>Tour de rôle</b> 2. Dans les vocalisations, le babillage	↗		→		↘		↗		→		↗		→		↘			
(voir résultats)	-			<b>Intentionnalité - Différenciation des buts de communication</b> 3. - Exprime un besoin	→		→		→		→		→		→		→		→			
(voir résultats)	+			4. - Attire l'attention ( <i>regards, vocalisations, ...vient près de l'adulte</i> )	→		→		→		→		→		→		→		→			
(voir résultats)	+			5. - Proteste	→		→		→		→		→		→		→		→			
(voir résultats)	+/-			6. - Manifeste qu'il est conscient de la présence de l'autre	↗		→		↗		→		→		→		→		→			
(voir résultats)	+/-			7. - Demande un objet ( <i>pointage, vocalisations...</i> )	↗		↘		↗		↘		↗		↘		↗		↘			
(voir résultats)	-			8. - Demande une dénomination, une information ( <i>initiation d'un épisode d'attention conjointe et pointage</i> )	↗		→		→		↘		→		→		→		→			
(voir résultats)	-			9. - Demande une action ( <i>en prenant la main de l'adulte par exemple</i> )	→		↗		→		↘		↗		↘		↗		↘			



(voir résultats)	+/-	10. - « Questionne » ( <i>mimiques, regards interrogatifs par exemple</i> )	↘	→	→	→	→	→
<i>Modalités non verbales, para-verbales, vocales : de 0 à 18 mois (pleurs – cris – sourires – mimiques – postures – gestes – vocalises – babillages ...)</i>								
(voir résultats)	+/-	1. - Les premières fonctions de communication sont toujours présentes (voir 0-18 mois) mais de plus en plus dans une modalité verbale associée aux modalités non-verbales et para-verbales	→	→	↘	↗	→	↘
(voir résultats)	+/-	2. - D'autres fonctions apparaissent : ajuster ses réponses en fonction du type de questions ( <i>fermées, ouvertes, avec un choix entre deux réponses</i> ), rapporter des faits...	↗	↗	↘	↗	↗	↘
(voir résultats)	+/-	<b>Régie de l'échange – Routines conversationnelles et thèmes</b> 3. – Initie, maintient et clôt en thème.	↗	↗	→	→	→	↘

Compétence : + acquise +/- avec restriction - non mise en évidence ↗ progression → stagnation ↘ régression **abs** absent

## **RESUME**

Ce mémoire avait pour objectif de mettre en évidence une nouvelle potentialité de la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP) dans la rééducation orthophonique des troubles pragmatiques des enfants déficients intellectuels. Le travail de recherche était basé sur l'observation d'un groupe thérapeutique pratiquant la DNP au sein d'un IME. Ce groupe était composé de six enfants, âgés de 7 à 10 ans et atteints de déficience intellectuelle moyenne à sévère. L'utilisation de grilles « Dialogoris 0/4 ans orthophoniste » a permis d'identifier les habiletés pragmatiques des enfants, au niveau de leur comportement de communication, de leurs compétences sociales et de leurs capacités spécifiques au versant pragmatique, en fonction des activités pratiquées en groupe DNP. Les résultats obtenus ont révélé une amélioration relative des capacités pragmatiques sur l'ensemble des sept séances observées, pour chaque enfant et ont montré que la Dynamique Naturelle de la Parole, réalisée en groupe, favorise l'expression des habiletés pragmatiques.

Mots-clés :

Dynamique Naturelle de la Parole – Déficience intellectuelle – Pragmatique – Compétences sociales – Comportement de communication.

## **ABSTRACT**

The aim of this research thesis was to highlight a new potential for Natural Dynamics of Speech (NDS) in speech therapy of pragmatic disorders in children with intellectual disabilities. The research was based on the observation of a therapeutic group practicing NDS in a Medical Educational Institute. This group consisted of six children, aged 7 to 10 years with moderate to severe intellectual disabilities. The use of "Dialogoris 0/4 orthophoniste" checklist has identified children pragmatic skills, based on their communication behaviour, fundamental skills and specific capabilities to the pragmatic side, depending on the activities performed in NDS groups. The results revealed a relative improvement of pragmatic capacities on all seven sessions observed for each child, and showed that the Natural Dynamics of Speech, prepared in groups, promotes the expression of pragmatic skills.

Keywords :

Natural Dynamics of Speech – Intellectual Disability – Pragmatic – Fundamental skills - Communication behaviour