

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche
"Médecine et Techniques Médicales "
Année Universitaire 2007/2008

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

présenté par

Katell Jaguin

née le 10/05/1983

**Pertinence de l'utilisation d'un outil linguistique pour
l'évaluation de troubles pragmatiques chez l'enfant lors
d'un échange conversationnel:
étude de cas d'un enfant présentant une dysharmonie
psychotique et des troubles autistiques**

Présidente du Jury :

Hélène COLUN, Orthophoniste, Enseignante à l'école d'orthophonie.

Directeur de Mémoire :

Anne CROLL, Maître de conférence en linguistique.

Membre du Jury : Karine GLOTIN, Orthophoniste.

"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

INTRODUCTION.....	6
PARTIE THEORIQUE.....	9
Chapitre 1 La pragmatique.....	10
I Définition.....	10
II Historique.....	11
III Les théories fondatrices.....	11
1. Austin et la théorie des actes de langage.....	11
2. Searle : classification des actes de langage et langage indirect.....	12
3. Grice : principe de coopération et maximes conversationnelles.....	12
IV La pragmatique au carrefour de plusieurs disciplines.....	13
1. Pragmatique et philosophie.....	13
2. Pragmatique et linguistique.....	14
3. Pragmatique et sociolinguistique.....	14
4. Pragmatique et psycholinguistique.....	14
5. Pragmatique et psychologie.....	15
V Les différents types de pragmatique.....	15
1. Pragmatique du discours.....	16
2. Pragmatique intégrée.....	16
3. Pragmatique cognitive ou radicale.....	17
4. Pragmatique interactionniste.....	17
VI La compétence pragmatique.....	18
1. Définitions.....	18
2. Le développement de la compétence pragmatique.....	20
VII La compétence conversationnelle.....	26
1. Définition.....	26
2. La conversation.....	26
3. L'activité conversationnelle.....	31
Chapitre 2 Pragmatique et orthophonie.....	34
I Cadre théorique.....	35
1. Lien entre compétence linguistique et compétence pragmatique.....	35
2. L'approche interactionniste en orthophonie.....	37
II Les troubles de la compétence pragmatique.....	38
III Pathologies concernées par des troubles pragmatiques.....	39
1. Troubles secondaires à une pathologie du langage :.....	40
2. Troubles majeurs de la compétence pragmatique.....	40
IV Evaluation de la compétence pragmatique chez l'enfant.....	41
1. Cadre d'évaluation.....	42
2. Outils d'évaluation de la compétence pragmatique.....	45
V Rééducation de la compétence pragmatique chez l'enfant.....	51
1. Contexte de la prise en charge dans une perspective pragmatique.....	51
2. Cadre d'intervention pour une rééducation centrée sur la pragmatique.....	52
Chapitre 3 Dysharmonie psychotique et troubles autistiques.....	55
I La dysharmonie psychotique.....	55

1. Repères nosographiques	55
2. Caractéristiques cliniques	56
3. Le langage dans la psychose	57
4. Langage fonctionnel et psychose	58
II L'autisme infantile	59
1. Caractéristiques cliniques	59
2. Le langage dans l'autisme	61
III Prise en charge de la dysharmonie psychotique et des troubles autistiques.....	63
1. Evaluation.....	63
2. Evolution	64
3. Prise en charge des enfants autistes et des enfants psychotiques	64
 PARTIE PRATIQUE	 66
 Chapitre 1 Présentation de l'enfant	 68
I Introduction.....	68
II Première rencontre avec l'orthophoniste : octobre 2003	68
1. Données anamnestiques de Bertrand.....	69
2. Comportement.....	69
3. Premier bilan orthophonique	70
4. Premières conclusions	70
III Diagnostic pédopsychiatrique	70
IV Evolution de Bertrand durant la prise en charge orthophonique	72
V Actuellement	73
VI Prise en charge au CMP	75
VII Cadre et contenu de la prise en charge orthophonique	76
VIII Bilan des observations faites en séance.....	80
IX Passation du PTP de Monfort (annexe 5).....	81
1. Troubles de l'interaction sociale (versant réceptif)	82
2. Troubles des comportements ludiques et sociaux (versant expressif)	82
3. Troubles langagiers	82
 Chapitre 2 Présentation de la recherche	 85
I Contexte de la recherche	85
II Problématique et hypothèses	86
1. Problématique.....	86
2. Hypothèses	86
III Mise en place de l'analyse conversationnelle	86
1. Présentation du dispositif	86
2. Règles de transcription et corpus présentés en annexe (Annexe 7 et 8)	88
3. Objectifs de l'analyse.....	88
4. Axes d'analyse	89
 Chapitre 3 Résultats et analyse.....	 92
I Tours de parole	92
1. Nombre de mots	92
2. Prises de parole.....	95
3. Modes de passage.....	95
4. Conclusion sur les tours de parole.....	106
II Les actes interlocutifs	107

1. Définition des actes interlocutifs.....	107
2. Résultats	109
3. Analyse des actes interlocutifs	109
4. Analyse du couple question/réponse	112
III Thèmes	130
1. Définition des thèmes et des sous-thèmes:.....	130
2. Initiative des thèmes et des sous-thèmes :	131
3. Changement de thème	133
4. Maintien du thème.....	133
5. Conclusion sur les thèmes	135
IV Elargissement à la compétence pragmatique	135
1. Les capacités discursives.....	136
2. La capacité d'explication	138
3. Donner la quantité d'information nécessaire pour faire du lien	139
4. Le changement de point de vue.....	140
5. La capacité à supposer, à se projeter	141
6. Prise en compte d'indices contextuels sur une image.....	142
7. La compréhension de situations humoristiques	143
8. La compréhension de l'implicite :	143
9. Capacité d'expression d'états mentaux internes.....	143
V Bilan des capacités conversationnelles et pragmatiques de Bertrand	145
1. Capacité à s'engager dans l'échange	145
2. Capacités pragmatiques.....	147
VI Interprétation des résultats au regard de nos connaissances préalables	148
1. Interprétation des résultats au regard des observations faites en séance.....	148
2. Interprétation des résultats au regard de la PTP de Monfort.....	149
3. Interprétation des résultats au regard des repères d'acquisition	151
4. Interprétation des résultats au regard de la pathologie de Bertrand	152
VII Perspectives de prise en charge	153
Chapitre 4 Discussion sur l'outil d'analyse conversationnelle.....	156
CONCLUSION.....	160
BIBLIOGRAPHIE	162
ANNEXES	168

INTRODUCTION

La pragmatique est un domaine de recherche en pleine expansion depuis une trentaine d'années. Elle est généralement définie comme l'étude du langage en contexte social. Elle est au confluent de nombreuses disciplines telles que la sociologie, la philosophie et la psychologie, sur laquelle elle a de multiples impacts. L'un des domaines les plus influencés est la pathologie, au sein duquel les études se multiplient. L'orthophonie, qui prend justement en charge des pathologies du langage, est alors directement concernée.

Des recherches concernant le langage de sujets aphasiques dont la communication est altérée ont permis d'orienter et de mettre au point des rééducations visant l'amélioration de leur communication dans le cadre familial. Certaines pathologies du développement, telles que l'autisme, se caractérisent également par un trouble de la compétence pragmatique. Dans cette pathologie, dite de la communication, il constitue l'un des piliers du diagnostic.

En tant que thérapeute du langage, l'orthophoniste est donc souvent confronté à ces troubles du langage. Un trouble du développement du langage atteignant spécifiquement la sphère pragmatique du langage a d'ailleurs été décrit par Rapin et Allen (1996), il s'agit du trouble du langage sémantique-pragmatique.

Etant donné l'intérêt grandissant porté à cet aspect au sein de la clinique orthophonique et les diverses situations où cette dimension devient l'enjeu d'une rééducation, il est nécessaire de disposer d'outils solides et pertinents pour évaluer ce type de compétences. A l'heure actuelle, la mise au point d'outils d'évaluation constitue donc la préoccupation de nombre de chercheurs (Bernicot, 2005, Bishop, 2003) qui souhaitent donner aux cliniciens du langage les moyens pour décrire et repérer ces troubles de manière précise et fournir des informations utiles à une prise en charge adaptée. Pour l'instant, l'évaluation de la dimension pragmatique reste encore souvent soumise à l'intuition (De Weck, 1996) et fait surtout l'objet d'observations cliniques enrichies au fil des séances.

Peu d'outils existent en langue française. Beaucoup sont des grilles d'observations, conçues notamment dans le cadre de l'autisme, étant donné l'importance du repérage de ces troubles pour poser son diagnostic. Certains auteurs, comme Hupet (2006), soulignent encore le besoin important d'outils pour effectuer ce type de bilan, regrettant que

ceux déjà existants soient encore trop soumis à la subjectivité ou que d'autres plus quantitatifs négligent le contexte interactif pourtant nécessaire à la mise en acte de la compétence pragmatique.

Dans notre recherche, nous avons souhaité approfondir l'évaluation de troubles pragmatiques chez l'enfant en choisissant un outil qui respecterait un contexte écologique et interactif. Notre attention s'est alors portée sur un outil particulier : l'analyse conversationnelle. Cet outil a pour objectif d'étudier le langage dans des situations d'interaction authentiques. Il est utilisé par de nombreux courants, comme la pragmatique interactionnelle, la psychologie cognitive ou la psychologie développementale, qui considèrent la conversation comme étant le reflet du fonctionnement conversationnel, mais aussi pragmatique, cognitif, discursif et social des individus.

Dans ce cadre, nous nous sommes interrogées sur la pertinence de l'utilisation d'un tel outil pour évaluer des troubles pragmatiques chez un enfant. Pour répondre à ce questionnement, nous avons réalisé une analyse conversationnelle auprès d'un enfant présentant une dysharmonie psychotique et des troubles autistiques, suivi en cabinet libéral pour des troubles majeurs de la communication retentissant sur les aspects pragmatiques de son langage.

Notre objectif sera donc de procéder au bilan de ses compétences pragmatiques à l'aide d'une analyse conversationnelle, de comprendre les enjeux d'une telle évaluation et ce qu'elle offre en termes d'observation, de réflexion, d'information, permettant de mieux comprendre le fonctionnement langagier d'un enfant et de tirer des résultats à réinvestir dans une prise en charge orthophonique. Nous pourrions ainsi discuter ensuite de la pertinence d'un tel outil et des conditions de son utilisation en orthophonie.

Pour mieux comprendre ce qui est en jeu dans l'évaluation des troubles pragmatiques, nous nous attacherons d'abord à cerner le domaine pragmatique ainsi que les habiletés qui relèvent de la compétence pragmatique, et plus précisément de la compétence conversationnelle sur laquelle se base notre outil.

Nous tenterons ensuite de comprendre comment l'orthophonie prend en compte cette notion pragmatique, dans quel cadre théorique il est possible de le faire, quels sont les troubles auxquels nous sommes confrontés dans ce domaine et dans quelles

pathologies nous pouvons les rencontrer. Puis nous chercherons spécifiquement à définir les enjeux actuels d'une telle approche au niveau du bilan, les contextes d'évaluation, les outils dont nous disposons, et par voie de conséquence les impacts sur une prise en charge dans ce cadre.

Enfin, nous apporterons des éclairages théoriques sur la pathologie dont souffre cet enfant qui explique ses troubles pragmatiques.

Dans la partie pratique, nous décrirons la pathologie dont souffre cet enfant, ses troubles au niveau pragmatique et la rééducation dont il bénéficie. A partir de là, nous choisirons une grille qui permettra de rendre compte et d'organiser les observations faites en séance concernant sa compétence pragmatique. Nous confronterons ensuite les résultats obtenus par ce biais à ceux de l'analyse conversationnelle.

Par la construction de cet outil d'analyse adapté à l'enfant, à la situation et à ses troubles sur le versant pragmatique du langage, nous chercherons à apporter des informations précises, fouillées et pertinentes, qui permettraient de mieux comprendre son fonctionnement, de juger de l'importance de ses troubles, mais aussi des capacités qu'il possède. Nous veillerons également à ce que ces informations puissent être mises en lien avec les repères de développement, sa pathologie, nos observations préalables, mais surtout nous envisagerons leur réinvestissement dans une prise en charge orthophonique.

Nous discuterons enfin l'intérêt d'utiliser un tel outil dans le cadre de l'orthophonie.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 La pragmatique

I Définition

La pragmatique est habituellement définie comme une "étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication" (Verschueren, Otsman et Blommaert, 1995, cité par Dardier, 2004).

Elle constitue surtout "un domaine d'étude sans spécification d'objet a priori" (Sarfati cité par Garric et Calas, 2007), un principe théorique qui émergerait dans de nombreuses disciplines d'où la difficulté de la définir d'une manière qui mettrait d'accord tous les courants qui s'y rattachent.

Intégrée au courant linguistique, elle cherche à étudier des unités articulées à un contexte et étudie ainsi le langage en tant qu'action contextualisée exprimant une intention.

Elle intègre aussi d'autres dimensions en « abord[ant] le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social", étudiant « l'ensemble des conditions de possibilité du discours » (Jacques, cité par Blanchet, 1995)

Elle s'intéresse au langage et cherche principalement à résoudre le problème du sens d'un énoncé en rendant compte des informations contextuelles et non linguistiques qui permettent son interprétation complète. (Garric et Calas, 2007)

Elle s'efforce en fait de répondre aux questions : Que faisons-nous quand nous parlons? Que disons-nous quand nous parlons? Qui parle et à qui? Qui parle et avec qui? Qui parle et pour qui? Comment peut-on avoir dit autre chose que ce que l'on voulait dire ? Quels usages peut-on faire du langage ? (Armengaud, 1985)

II Historique

La pragmatique est issue de nombreuses réflexions philosophiques sur le langage. Elle est définie par Morris en 1938 comme étant "cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes" (cité par Armengaud, 1985).

Dans les années 50, la pragmatique s'enrichit de concepts fondateurs, provenant notamment de la philosophie analytique. Cette dernière décide de s'intéresser au "langage ordinaire" envisagé dans son utilisation au sein de la communication. Austin, Grice et Searle en sont les principaux représentants.

III Les théories fondatrices

1. Austin et la théorie des actes de langage

Pour Austin (1970), certaines phrases modifient la réalité. Il envisage alors le langage comme réalisant une action et considère que "dire c'est faire". Il définit **l'acte de langage** comme la nouvelle unité d'étude du langage au lieu de la phrase (Bracops, 2005).

D'abord, il distingue les **énoncés performatifs**, explicites ou implicites, qui servent à accomplir une action, de ceux, constatifs, qui décrivent le réel en terme de fausseté ou de vérité. De cette notion de performatif, Austin propose trois aspects qui définissent l'acte de langage :

- l'acte locutionnaire, qui est le fait de prononcer quelque chose,
- l'acte illocutionnaire, que l'on accomplit en disant quelque chose, (par exemple une promesse),
- l'acte perlocutionnaire, que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose, c'est-à-dire l'effet que l'on produit sur l'interlocuteur (par exemple qu'il nous passe le sel).

Selon Austin l'acte illocutoire constitue l'acte essentiel du langage. Il en propose alors une classification selon l'intention qu'il exprime. Celle-ci pose les bases d'une théorie des actes de langage reprise et développée par nombre d'auteurs par la suite.

2. Searle : classification des actes de langage et langage indirect

Dans la lignée d'Austin, Searle (cité par Bracops, 2005) considère la production d'une phrase comme la réalisation d'actions, donc d'actes de langage.

Il s'attache plus particulièrement aux **actes illocutionnaires** et distingue au sein d'une phrase, telle que "je te promets d'arrêter de fumer",

- l'acte propositionnel qui exprime le contenu propositionnel (arrêter de fumer) et
- l'acte illocutoire qui est accompli par le fait de dire cette phrase (promettre).

Il propose également une classification des actes de langage en fonction de leur valeur illocutoire.

Searle s'est aussi intéressé au **langage indirect**. Les actes de langage indirects sont ceux par lesquels le locuteur exprime son intention de manière indirecte ou veut dire autre chose de façon implicite. L'interlocuteur réalise des inférences appropriées et interprète ce type d'énoncé au second degré.

Searle s'appuiera sur les règles conversationnelles, notamment celles de pertinence et de sincérité proposées par Grice, pour montrer comment l'interlocuteur passe au-delà du sens littéral pour établir une signification indirecte probable.

3. Grice : principe de coopération et maximes conversationnelles

D'après la théorie des actes de langage, les interlocuteurs agissent les uns sur les autres dans une conversation en utilisant différents actes de langage.

Grice (cité par Bracops, 2005) introduit en plus un principe fondamental qui régit toute conversation : le **principe de coopération**. Selon ce principe, les interlocuteurs partagent un but commun dans l'interaction et participent ensemble à la co-construction de l'interaction. Pour garantir le bon fonctionnement de la communication ainsi construite, les interlocuteurs sont amenés à accepter certaines règles implicites indispensables.

Grice a ainsi défini quatre **maximes conversationnelles** :

- maxime de quantité : donner autant d'informations que nécessaire, mais pas plus qu'il n'est requis,
- maxime de qualité : toute contribution doit répondre à un critère de véridicité et de bien-fondé,
- maxime de relation ou de pertinence : les interlocuteurs doivent être pertinents, parler à propos,

- maxime de modalité : les interlocuteurs doivent s'exprimer clairement, sans équivoque.

Grice aborde aussi la notion d'implicatures conversationnelles, l'équivalent des actes indirects de Searle, qui sont le résultat de l'application de ces règles conversationnelles. En respectant ces règles, le locuteur donne autant d'informations que nécessaire, mais pas plus. L'interlocuteur doit avoir recours à des inférences pour construire de la signification.

Toutes ces recherches influencent les différents courants de la pragmatique actuelle.

Les travaux de ces auteurs sur le langage indirect, le sous-entendu, les implicatures ou les processus inférentiels ont notamment ouvert la voie à certains courants actuels de la pragmatique. Ces courants ne trouvent d'ailleurs pas écho uniquement en linguistique.

IV La pragmatique au carrefour de plusieurs disciplines

Née de différentes réflexions logiques, philosophiques, linguistiques, la pragmatique ne renvoie pas à une théorie unique, mais s'envisagerait plutôt comme un domaine de recherches traversant plusieurs disciplines (Bernicot, Trognon et Guidetti, 2002).

Actuellement, les théories, concepts et méthodes de la pragmatique la placent en effet au carrefour de nombreuses disciplines.

1. Pragmatique et philosophie

La sémiotique de Pierce, dont s'est ensuite inspiré Morris pour définir la pragmatique, avait des fondements et une portée philosophiques. De même, avant d'être considérée comme linguistique, la pragmatique fut le fruit de réflexions en philosophie analytique sur le langage ordinaire envisagé en opposition au langage artificiel créé par des logiciens.

Aujourd'hui encore, "elle intervient dans des questions classiques internes à la philosophie" sur lesquelles la pragmatique "jette sa lumière exigeante et neuve" (Armengaud, 1985).

2. Pragmatique et linguistique

La linguistique a longtemps eu pour unique objet "la langue, considérée en elle et pour elle-même" tel que l'avait spécifié Saussure (cité par Garric et Calas, 2007) dans son cours de linguistique générale. Il avait ainsi défini une linguistique structurale se consacrant exclusivement au système linguistique.

La compétence linguistique telle que l'avait définie Chomsky (cité par Garric et Calas, 2007), c'est-à-dire comme l'ensemble des règles linguistiques intériorisées par les locuteurs, demeura donc longtemps le terrain de prédilection des recherches.

Un retour à des préoccupations tournées vers l'usage du langage ont amené les linguistes à prendre en compte des éléments extérieurs à la langue relevant de sa dimension pragmatique.

Actuellement, pour nombre de linguistes, la pragmatique est une composante de l'analyse linguistique au même titre que la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique, avec pour unité d'étude l'acte de langage ou le discours.

3. Pragmatique et sociolinguistique

La sociolinguistique met l'accent sur la fonction sociale du langage plutôt que sur sa structure et rejoint en cela la pragmatique.

Dans la tradition de l'ethnographie de la communication, "la compétence linguistique est étendue à la compétence de communication" prenant en compte "un ensemble de savoirs, culturels et interactionnels et une capacité à agir de manière appropriée dans des contextes ou situations spécifiques". Tout énoncé est alors indissociable du cadre social et culturel dans lequel il est formulé.

4. Pragmatique et psycholinguistique

La psycholinguistique est "l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle" (J.Caron, 2001).

Dans les années 70, les recherches dans le domaine pragmatique du langage se sont développées, situant ainsi la psycholinguistique dans une perspective plus fonctionnelle. Elle prend alors en compte les déterminants contextuels et situationnels de la signification d'un énoncé et les connaissances extralinguistiques du sujet pour l'interprétation d'unités plus larges que la phrase isolée telles que le discours.

5. Pragmatique et psychologie

L'introduction de la pragmatique a eu de nombreuses répercussions en psychologie, au niveau de ses concepts, de ses méthodes, voire de ses pratiques (Bernicot, Trognon et Guidetti, 2002). La pragmatique influence notamment dans ce domaine des concepts tels que le langage, les cognitions, le développement, les transactions sociales et la pathologie.

Concernant le **langage**, la pragmatique a permis d'étudier la construction du sens d'un énoncé dans un contexte particulier, notamment en procédant à l'analyse des inférences que le sujet réalise à partir des éléments contextuels et de ses connaissances pour accéder à la signification non littérale d'un énoncé.

Dans l'étude des **pathologies**, la pragmatique a permis d'enrichir la symptomatologie en décrivant la structure formelle et le contexte d'apparition des symptômes associés à une pathologie. Elle s'intéresse aux singularités des modes de communication mis en œuvre dans les interactions avec des personnes atteintes de certaines pathologies telles que l'autisme.

V Les différents types de pragmatique

Les nombreuses définitions et théorisations de la pragmatique l'ont amenée à approfondir l'utilisation du langage et son étude selon différentes orientations. Aujourd'hui, quatre courants se démarquent au sein de la pragmatique.

1. Pragmatique du discours

La pragmatique du discours ou pragmatique énonciative accorde une place importante à la situation d'énonciation qu'elle articule avec son objet d'analyse : le discours.

Pour Benveniste (cité par Bracops, 2005), à qui l'on doit la théorie de l'énonciation, l'énoncé s'articule à la situation d'énonciation grâce aux déictiques. Ces formes linguistiques sont des pronoms, des démonstratifs ou des marqueurs de repérage spatio-temporaux. Leur analyse exige la mise en relation de l'énoncé avec la situation d'énonciation, leur détermination réciproque dans le discours et la prise en compte du type de discours dans lequel ils sont utilisés (Garric et Lalos, 2007). Organisés de manière cohérente dans le discours, ils participent à l'interprétation de tout énoncé.

Aujourd'hui, l'énonciation est étudiée en pragmatique du discours à travers les contraintes multiples du genre de discours et aussi dans le cadre de l'interaction. Le dialogue est considéré comme un discours polygéré composé de plusieurs séquences discursives et le récit comme un discours monogéré.

2. Pragmatique intégrée

Ducrot et Anscombe (cités par Bracops, 2005) sont les principaux représentants de ce courant qui considère la pragmatique comme intégrée à la linguistique au même titre que la phonologie, la syntaxe, la sémantique. Elle prendrait le relais de la sémantique lorsque cette dernière ne permettrait pas d'accéder au sens de l'énoncé.

Ce courant, s'inspirant de la théorie de l'énonciation de Benveniste, s'attache aux faits liés à l'énonciation. Selon Ducrot, l'interprétation d'un énoncé se fait d'abord par une analyse linguistique de la structure de l'énoncé, puis par son analyse pragmatique. Celle-ci, en analysant les référents, les relations argumentatives au sein de l'énoncé et les circonstances de l'énonciation, donne accès à son sens non littéral.

3. Pragmatique cognitive ou radicale

La pragmatique cognitive est indépendante vis-à-vis de la sémantique, mais elle intervient sur des aspects que la sémantique ne traite pas et complète ainsi son interprétation des énoncés. Elle étudie les processus cognitifs mis en jeu lors de l'interprétation du langage.

La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson en est la base. Le principe de pertinence selon lequel "une information communiquée est assortie d'une garantie de pertinence" (1989, cité par Bracops, 2005) régit toute la communication. Ce principe de pertinence détermine le choix du locuteur pour une forme qui sert le mieux ce principe et, à la fois, guide l'interlocuteur dans l'interprétation de l'énoncé.

Selon Sperber et Wilson, l'interprétation d'un énoncé cherche à déterminer ces intentions en ayant recours successivement à deux processus: un processus codique, qui effectue l'analyse linguistique de l'énoncé, et un processus inférentiel ou déductif. Ce processus permet à l'interlocuteur de sélectionner, parmi les connaissances qu'il a sur le monde et les informations qu'il repère dans le contexte de l'énoncé, des hypothèses qui le conduiront à une interprétation pertinente de l'énoncé.

La pragmatique cognitive s'intéresse aussi aux aspects implicites de certains énoncés. Ces énoncés relèveraient alors du discours non littéral. Il s'agit des actes de langage indirects, du discours approximatif, du discours figuratif illustré par l'ironie, la métaphore, le discours fictif...

Ces différents aspects sont notamment étudiés au sein des conversations. Celles-ci sont en effet le reflet des processus cognitifs sous-jacents qui déterminent l'utilisation et l'interprétation du langage par les interlocuteurs.

4. Pragmatique interactionniste

La pragmatique interactionniste considère l'utilisation du langage dans l'interaction.

Dans ce cadre, la parole implique une allocution, c'est-à-dire un destinataire, une interlocution, c'est-à-dire une réaction du destinataire, mais surtout une interaction. Cette interaction implique que chaque interlocuteur agisse réciproquement l'un sur l'autre et qu'ensemble ils participent à la co-construction de l'échange. La communication devient alors "une activité collective de production du sens" (Kerbrat-Orecchioni, 1998)

Dans ce cadre les actes de langage sont envisagés comme un moyen pour les interlocuteurs d'interagir mutuellement l'un sur l'autre. De même, le discours est entièrement co-produit.

En situant le langage et son utilisation dans l'interaction, l'approche interactionniste met au cœur de son étude les échanges verbaux et leur fonctionnement, et par là même, la manière dont l'individu utilise les règles qui lui permettent de communiquer efficacement.

Dans cette optique, elle s'appuie sur l'analyse conversationnelle, initiée par Sacks (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996) en ethnométhodologie afin de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle et d'étudier le langage dans des situations d'interaction authentiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons justement choisi de nous servir de cet outil afin d'évaluer la compétence pragmatique d'un enfant. Il s'agit donc maintenant de définir la compétence pragmatique et la compétence conversationnelle sur laquelle se base cet outil.

VI La compétence pragmatique

1. Définitions

1.1. Définition générale

La notion de compétence pragmatique est utilisée pour qualifier ce qui relève de la capacité à utiliser la langue de façon adaptée au contexte et en fonction d'intentions (Croll, 2008). Elle implique aussi la maîtrise de règles qui permettent à un sujet d'interpréter un énoncé par rapport à un contexte (Maingueneau, 1996).

Cette compétence pragmatique appartient à la compétence linguistique au même titre que la compétence codique qui concerne les aptitudes phonologiques, syntaxiques et sémantiques, mais elle s'exerce en situation d'interaction.

La compétence pragmatique se décompose en quatre parties (Croll, 2008) :

-la compétence conversationnelle, qui concerne la capacité à participer à une conversation et à en maîtriser les règles ;

-la compétence discursive, liée à la capacité de produire un ensemble d'énoncés articulés de manière cohérente dans le discours ;

-la compétence intersubjective, qui consiste à poser son existence vis-à-vis d'un autre et entrer en relation avec lui, lui attribuer des intentions et chercher à exprimer les siennes ;

-la compétence sociale, qui suppose de s'engager dans l'échange en ayant un comportement adapté et en respectant les règles et rituels de l'échange social.

Enfin, la compétence pragmatique "s'acquiert, se développe et peut éventuellement se dégrader" (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Elle peut alors s'envisager dans une perspective développementale qui suggère une acquisition progressive des capacités pragmatiques et également dans une perspective plus clinique qui prend en compte un retard, voire une altération de cette compétence.

1.2. La compétence pragmatique sous l'angle clinique

D'un point de vue clinique, la compétence pragmatique est envisagée dans sa mise en acte, dans la manière dont le sujet se l'approprie et l'utilise, de manière adéquate ou pas, c'est-à-dire dans la capacité qu'elle confère au sujet d' "effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction" (Hupet, 1996)

Dans cette perspective, elle implique à la fois :

-la maîtrise d'habiletés spécifiques telles que, en conversation, la gestion de l'alternance des rôles, l'initiation ou la négociation du changement de thème, l'établissement d'un référent commun ; et, pour le discours, le choix du modèle de discours approprié à la situation, la planification des différentes séquences discursives, les choix appropriés assurant la cohésion du discours...

-la maîtrise d'habiletés cognitives générales qui permettent le traitement de l'information en général, le calcul d'inférences en particulier, la capacité à adopter la perspective d'autrui.

Cette compétence est donc prise en compte dans un contexte plus global qui inclut des capacités linguistiques, cognitives et sociales.

La maîtrise de ces habiletés n'est pas toujours effective et c'est justement une possible altération au cours de son développement, ou une fois acquise, sa dégradation, qui intéressent le clinicien et en particulier l'orthophoniste.

En lien avec la compétence linguistique, elle constitue un objectif de la rééducation afin d'améliorer la capacité à utiliser le langage de manière adéquate, à interagir avec autrui, à communiquer, avec tous les impacts que cela implique au niveau social. Mais c'est également la compétence à laquelle l'orthophoniste est confronté en premier lieu dans l'échange avec le patient, grâce à laquelle il interagit avec lui et met en œuvre sa prise en charge.

2. Le développement de la compétence pragmatique

De nombreux travaux ont étudié la compétence pragmatique chez l'enfant dans une perspective d'acquisition et de développement.

2.1. Emergence et développement des habiletés pragmatiques

Les premières habiletés pragmatiques apparaissent dès les premiers mois de la vie sous forme de précurseurs pragmatiques. L'intérêt à la personne et au jeu, le contact visuel, le tour de rôle, la référence conjointe, l'alternance du regard sont autant de précurseurs qui déterminent le développement des habiletés pragmatiques et de la communication (Leclerc, 2005).

2.1.1. Stade préverbal

Le stade préverbal est caractérisé par le développement d'habiletés conversationnelles et d'habiletés cognitives relevant de la théorie de l'esprit.

Dès le stade pré-linguistique, se développent en effet les premières **habiletés conversationnelles** qui permettent à l'enfant d'agir très tôt comme un partenaire interactif à part entière (Rondal, 1983). Cette capacité à converser va ensuite permettre à l'enfant de faire l'acquisition de capacités cognitives et langagières, notamment pragmatiques.

Dans les trois premières années de la vie, des routines s'installent entre l'enfant et la mère, notamment au moment des soins. Bruner (1983) décrit à ce propos des formats d'interaction grâce auxquels se mettent en place, dès le stade pré-linguistique, certains pré-requis conversationnels tels que l'alternance des prises de rôle. Dès les premiers mois également, la communication à propos d'un référent externe, prérequis au choix d'un thème commun lors d'une conversation, est possible dans une situation d'attention conjointe à l'aide du pointage ou de la co-orientation visuelle (Garitte, 1998). Enfin, vers 18 mois, le langage commence à structurer les interactions avec l'adulte et donne lieu aux premières conversations (Snow cité par Garitte, 1998).

Ces proto-conversations vont constituer la structure de base de l'échange verbal, (Garitte, 2005) à l'intérieur desquelles s'inscriront les premières acquisitions de type cognitif et langagier. Par leur caractère routinier, elles permettent à l'enfant d'anticiper un comportement qui se reproduit régulièrement et servent de supports à l'introduction de présupposés. Elles vont ainsi constituer les premiers contextes interprétatifs, socle du raisonnement cognitif notamment nécessaire lors de l'interprétation en conversation.

Lors de ces premières acquisitions, le rôle de l'adulte est primordial. Il a une fonction d'étayage, par laquelle il guide l'enfant dans le développement de ses capacités à communiquer (Bruner, 1983).

En interdépendance avec les habiletés conversationnelles, se développent des éléments d'intersubjectivité. Ces éléments, relevant aussi de ce qu'on appelle la **théorie de l'esprit**, sont indispensables au fonctionnement conversationnel.

La théorie de l'esprit, qui correspond à la capacité d'attribuer des intentions, des désirs, des croyances, des pensées à autrui, permet à l'interlocuteur d'interpréter et de donner du sens aux propos qui lui sont adressés.

Cette capacité se construit par les nombreuses expériences d'un individu tout au long de sa vie. La possibilité pour l'enfant de catégoriser des expressions faciales, la contagion des émotions, l'empathie, la projection ou l'imitation immédiate est une marque précoce du développement de la théorie de l'esprit. À l'âge de 4 ans, l'enfant est capable d'attribuer des intentions et des désirs et plus tard, à 5 ans, des croyances.

Les interactions, cadre d'émergence des habiletés conversationnelles, vont continuer à évoluer bien après 3 ans, mais dès lors les **éléments de proto-conversation indispensables** au développement ultérieur de la compétence conversationnelle proprement dite sont acquis (Garitte, 1998), c'est-à-dire :

- un **objet commun** (une référence commune),
- une **intersubjectivité** autour de cet objet (début d'une théorie de l'esprit),
- des **règles de distribution** autour de cet objet (alternance des tours de rôle et des comportements).

2.1.2. Stade verbal

Au cours du stade verbal la compétence conversationnelle continue à se développer et la compétence discursive commence à être maîtrisée.

A partir du moment où les enfants peuvent interagir, la **compétence conversationnelle** évolue peu au niveau de la forme (alternance, longueur des tours de parole), de la fonction, des thèmes, qui dès 6 ans se décontextualisent tout en restant dans un cadre de stabilité conversationnelle (pas plus de chevauchements, de ruptures thématiques inexplicables), de la gestualité co-verbale, de l'émotion, qui se traduit dès 6 ans par l'utilisation de formes ritualisées de politesse (Garitte, 1998).

Ces conversations vont s'enrichir ensuite grâce à la maîtrise croissante du langage, notamment l'augmentation du lexique, la complexification de la syntaxe, l'élargissement des intérêts et des connaissances de l'enfant. Le contenu des conversations surtout devient plus élaboré : l'enfant est alors " doté d'un outil extrêmement puissant qui lui permet non seulement d'exprimer la fonction phatique mais aussi de réfléchir sur le monde (...), d'agir sur l'interlocuteur, de se confronter à lui, d'abonder dans son sens. Le langage permet à partir de ce moment-là de verbaliser des émotions, des impressions, des interrogations, des connaissances, des intérêts, des événements, etc. " (Garitte, 1998)

Effectivement, au fur et à mesure que la conversation se met en place, des **capacités discursives** de plus en plus élaborées apparaissent. Au niveau de la phrase, certaines flexions verbales sont utilisées dès 3, 4 ans mais vont continuer à s'enrichir bien plus tard. Au niveau intradiscursif, l'ancrage référentiel, c'est-à-dire l'usage de référents extra-linguistiques, va

évoluer de référents proches au niveau temporel et spatial vers des référents plus éloignés. L'ancrage du discours au niveau temporel et spatial va aussi subir une évolution encore peu étudiée.

L'acquisition de ces compétences discursives va en tous cas permettre à l'enfant d'être plus autonome en conversation et d'avoir des échanges sur des événements passés, vécus ou non, mais aussi de pouvoir exprimer des demandes, se justifier, argumenter, expliquer. Plus tard on assistera au passage de discours polygérés à des discours monogérés (De Weck, 2005)

2.2. Acquisition de la compétence pragmatique

Nourrissant sa réflexion des théories pragmatiques d'une part et des théories interactionnistes du développement d'autre part, un courant de recherche très actif est né en psychologie sous le nom de **pragmatique développementale**.

Défini par Ervin-tripp et Mitchell-Kernan (1977, cités par Bernicot, Trognon et Guidetti, 2002), ce courant de recherche s'intéresse à la manière dont l'enfant devient sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et le contexte de communication.

Ninio et Snow (1996, cités par Bernicot, Trognon et Guidetti, 2002) ont d'abord établi une liste en sept points des thèmes qui entrent en jeu dans le développement pragmatique :

1. l'acquisition des **intentions communicatives** et le développement de leurs expressions linguistiques ; ce thème inclut l'émergence du langage avec l'étude des vocalisations et des gestes ;
2. le développement des **capacités conversationnelles** (par exemple les tours de parole, les interruptions, les retours en arrière, etc.),
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** (étude des fonctions du langage et des actes de langage) ;
5. l'acquisition des **règles de politesse** et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage ;
6. l'acquisition des **termes déictiques** (pronoms et termes désignant le lieu) ;

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.

Les recherches mises au point dans ce cadre fournissent de nombreux résultats, mais ceux-ci sont encore trop approximatifs pour que soit défini un cadre évolutif constant de cette compétence et des normes précises de développement.

Elles permettent toutefois de dégager des **repères chronologiques d'acquisition** de certaines capacités qu'il nous semble important de présenter. Dans ce but, nous reprendrons le tableau d'Adams (2002, cité par Dardier, 2004) qui répertorie les résultats de différentes recherches, en y ajoutant deux éléments importants dans notre étude.

- 8- 9 mois : alternance des tours de parole (dans la communication préverbale),
- 12 mois : intentions communicatives pré-linguistiques,
- 14-32 mois : développement rapide des actes de communication,
- A partir de 2 ans :
 - Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte.
 - Opération de clarification en cours de conversation.
 - Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur.
 - Usage des premières formes de politesse.
- 30-42 mois : stabilisation de l'alternance des tours de parole (dans la communication verbale).
- Entre 3 et 4 ans :
 - inférer l'information à partir de récits.
 - Usage de divers actes de langage (sauf certains spécifiques, comme la promesse).
- Entre 4 et 5 ans : réparation d'un accident dans l'alternance des rôles c'est-à-dire un chevauchement (Ervin-Trip, 1979, cité par Hupet, 2006)
- Entre 4 et 6 ans : inférer des significations indirectes.
- Entre 5 et 7 ans : restituer le thème central d'un récit.
- Entre 6 et 7 ans :
 - habiletés métapragmatiques.

- bon usage de formes anaphoriques.
- 7 ans : maîtrise des marqueurs discursifs (conjonctions, adverbes ou locutions adverbiales à valeur temporelle ou logique).
- Entre 7 et 9 ans : capacité à être suffisamment informatif, c'est-à-dire à évaluer correctement les besoins informatifs de son interlocuteur pour ne donner ni trop, ni trop peu d'informations (Lloyd, Camaioni et Ercolani, 1995, cités par Hupet, 2006).
- A partir de 9 ans :
 - pertinence et efficacité dans la communication.
 - usage complet de formes de politesse.
- De 9 à 12 ans : amélioration de la cohésion du discours.
- Jusqu'à 17 ans : explication d'expressions idiomatiques.

Cette description montre une acquisition progressive des habiletés pragmatiques tout au long du développement de l'enfant et de son langage qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte.

Ces repères sont nécessaires à l'évaluation de la compétence pragmatique. Hupet (2006) souligne pourtant leur manque de précision qui ne permet pas de fournir de véritables normes de développement. Il l'explique par la diversité des habiletés pragmatiques et la difficulté de les définir, ainsi que par l'influence de nombreux facteurs cognitifs, sociaux, affectifs sur leur développement.

Ces repères nous permettent toutefois de nous situer plus ou moins globalement dans le développement d'une telle compétence et en ce sens constituent des indications importantes dans le cadre d'une investigation clinique de celle-ci.

L'enfant concerné par notre recherche a 8 ans. Il est donc censé avoir acquis un certain nombre des habiletés précédemment citées. Pour effectuer cette analyse, nous allons nous baser sur la compétence conversationnelle de cet enfant, dont nous allons aborder maintenant les aspects théoriques.

VII La compétence conversationnelle

1. Définition

La compétence conversationnelle est une composante de la compétence pragmatique. Elle contribue principalement à l'organisation de l'échange et au respect de ses règles.

Elle s'opère au niveau des prises de tour de parole, de leur enchaînement, de l'apport de contributions thématiques pertinentes, de la co-organisation des unités, de l'accomplissement et l'interprétation des actes de langage, de l'expression des intentions communicatives par des moyens linguistiques, paralinguistiques et kinésiques (Croll, 2008).

Elle participe à la co-organisation de l'activité conversationnelle, c'est-à-dire qu'elle nous permet de converser efficacement.

2. La conversation

La conversation est une forme d'interaction. Elle est à ce titre "le lieu" privilégié de mise en œuvre de la compétence pragmatique. Son déroulement est sous-tendu par la compétence conversationnelle qui lui permet de fonctionner.

2.1. La conversation : instrument, objet et source de connaissance

D'après Veneziano (1999), la conversation peut être à la fois instrument, objet et source de connaissance.

Source de connaissance, car nombre de connaissances langagières et pragmatiques notamment s'acquièrent en conversation.

Objet de connaissance, car son étude a permis de mettre en évidence les nombreux principes qui la règlent, principes qui font justement partie de cette compétence pragmatique et utilisés par les interlocuteurs pour comprendre et se faire comprendre.

Enfin, **instrument de connaissance**, car elle « réalise et montre la compréhension que les participants ont de leurs actions réciproques dans l'échange » (Heritage, 1990, cité

par Veneziano, 1999). Son analyse permet en effet d'expliquer l'organisation des actions et du raisonnement sous-jacents à sa production et à son interprétation.

Tous ces aspects retiennent notre attention en orthophonie. D'abord parce que sa mise en acte dès le plus jeune âge va permettre à l'enfant de faire ses acquisitions langagières. Ensuite parce que la prise en charge orthophonique se fonde principalement sur une interaction, qu'elle agit avec la compétence conversationnelle sur le développement pragmatique et le développement langagier.

Comme cette compétence s'acquiert très tôt, elle va donc pouvoir être étudiée dès les premières acquisitions langagières.

Dans le cadre de notre étude, la conversation va nous servir de base pour l'étudier et, par ce biais, pour évaluer la compétence pragmatique plus générale. A cet effet, nous allons utiliser une méthode spécifique qui permet justement l'analyse du fonctionnement du langage dans le cadre interactionnel : l'analyse conversationnelle.

2.2. L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est un outil utilisé par de nombreuses disciplines qui étudient l'interaction et notamment, comme nous le verrons plus tard, en orthophonie. Elle permet une analyse fine, qualitative ou quantitative, des mécanismes conversationnels, du déroulement d'une conversation et aussi de la logique interlocutoire qu'impliquent ces échanges.

Dans tous les cas, elle repose sur l'enregistrement audio ou vidéo d'une conversation ou de plusieurs, retranscrites précisément dans leur intégralité ou partiellement selon leur pertinence pour l'analyse.

Une conversation est une forme d'interaction verbale, qui met en jeu un ensemble d'influences marquant un engagement mutuel.

Ces marques de la synchronisation interactionnelle se manifestent à différents niveaux : le comportement des interlocuteurs, notamment par le biais de régulateurs (signaux d'écoute tels que "mmh", "d'accord") et de procédés phatiques (par lesquels le locuteur s'assure de l'écoute de son destinataire tels que "hein?", "n'est-ce pas?"), le respect des tours de parole, le choix des thèmes, du registre de langue. Ces deux derniers font l'objet de négociations tout au long de l'échange.

Pour communiquer efficacement, les interlocuteurs prennent aussi en compte certains éléments du contexte et respectent certaines règles qui déterminent le fonctionnement de la conversation.

2.2.1. Le contexte

L'étude pragmatique du langage en interaction nécessite de replacer la conversation dans son contexte. Ce contexte ou cadre communicatif va en effet définir le type de conversation à laquelle on a à faire, mais aussi apporte des éléments permettant l'analyse du texte conversationnel. De lui dépend aussi le contrat de communication sur lequel vont s'accorder implicitement les participants à l'échange. Ce contrat définit les rôles interactionnels de chacun, susceptibles d'être négociés durant l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Les éléments à prendre en compte sont :

- 1 le cadre spatio-temporel,
- 2 le but de l'interaction
- 3 les participants à l'interaction :
 - ✓ leur nombre
 - ✓ leurs caractéristiques individuelles
 - ✓ leurs relations mutuelles
 - ✓ leur statut et leur rôle dans l'échange
 - ✓ le contrat de communication qui les lie (défini par leurs rôles respectifs)
- 4 le degré de formalité.

Ce contexte est amené à évoluer : il est redéfini par chaque intervention et se construit ainsi tout au long de l'échange. Il est indispensable à la production et à l'interprétation des énoncés au cours de l'échange.

L'accès au contexte est important pour l'analyste qui s'en sert pour interpréter de manière pertinente ce qui est dit au cours de l'échange. Il doit ainsi tenter de disposer des mêmes informations que les participants et repérer les indices de contextualisation apparaissant dans l'échange, en gardant à l'esprit que ce qui définit le contexte est avant tout la représentation que se font les participants de la situation de communication.

2.2.2. Les règles conversationnelles

Les interlocuteurs sont soumis à des règles lors de l'échange qui reflètent le fonctionnement conversationnel et qui en même temps conditionnent l'efficacité de cet échange.

Ces règles complexes, liées au contexte, variables d'une culture à l'autre, sont acquises dès le plus jeune âge et appliquées de manière inconsciente.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1996), elles sont de trois ordres.

2.2.2.1. Les tours de parole

Le système des tours de parole se caractérise par :

- son alternance régie par trois principes :

1 chacun des participants a la parole successivement,

2 une seule personne parle à la fois,

3 il y a toujours une personne qui parle.

- le réglage de l'alternance, qui se fait par des signaux de différentes natures émis par les interlocuteurs,

- les ratés : par exemple, un silence prolongé entre deux tours, une interruption, un chevauchement de parole, une intrusion.

Ce fonctionnement donne lieu à de fréquentes négociations au cours de l'échange. La manière dont se passent ces négociations est déterminante pour le bon déroulement de ces échanges et à ce titre intéresse particulièrement notre analyse.

2.2.2.2. L'organisation structurale de l'interaction

La conversation et les tours de parole qui la composent s'organisent à un niveau supérieur selon des règles d'enchaînements syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Cette organisation respecte un principe de cohérence selon lequel un tour de parole est déterminé par les précédents et détermine les suivants.

Le modèle hiérarchique de Genève rend compte de l'organisation structurale des conversations en définissant cinq unités hiérarchisées ou rangs : l'interaction, la séquence,

l'échange, l'intervention et l'acte de langage, qui servent à découper et analyser les conversations.

2.2.2.3. La relation interpersonnelle

La relation interpersonnelle mise en jeu dans l'interaction est soumise à des principes qui s'appliquent aux relations et à la politesse :

➤ La relation horizontale et la relation verticale

La relation **horizontale** est influencée par la proximité affective des interlocuteurs. Elle varie de la distance à la familiarité et l'intimité.

La relation **verticale** traduit l'inégalité des rôles dans l'interaction : la relation est soit symétrique soit asymétrique.

Ces relations se manifestent au cours de l'interaction par des marqueurs verbaux et non verbaux mais aussi par l'organisation des tours, l'organisation structurale de ces tours, les types d'actes de langage employés.

Elles déterminent la construction de la relation interpersonnelle sur un mode intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel. Elles sont également liées avec le système de politesse utilisé habituellement dans la société concernée.

➤ La politesse

Elle concerne tous les aspects du discours qui sont régis par des règles et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle.

Selon Brown et Levinson (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996), un individu a **deux faces** : l'une, **négative**, correspond au territoire corporel, spatial ou temporel, biens matériels ou savoirs secrets...et l'autre, **positive**, correspond aux images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction. Lors d'un échange, ces faces sont mises en présence et menacées par les actes de langage produits lors de cet échange. Toute une partie de l'activité conversationnelle consiste alors à préserver sa face et celle de l'autre, notamment en usant de différents procédés de politesse (actes flatteurs ou qui atténuent les actes menaçants).

Goffman (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996) parle à ce sujet d'actes rituels entrant dans les rites d'interaction qui servent surtout à manifester à autrui son attention et son respect. La description de ces routines conversationnelles est importante dans le sens où elles sont des indicateurs de la relation interpersonnelle entre les interlocuteurs.

Ces règles assurent donc le bon déroulement d'une conversation et sont conditionnées par l'utilisation de la compétence conversationnelle. Leur transgression et les réparations (ou négociations) qui s'ensuivent opèrent dans toute conversation. Elles constituent également un indice du fonctionnement conversationnel. En effet, ces transgressions, quand elles sont inhabituelles ou trop fréquentes, ou l'absence de réparations nous renseignent lors de l'analyse sur une utilisation déviante de la compétence conversationnelle.

L'analyse d'une conversation prend en compte ces différents éléments afin d'étudier la compétence conversationnelle en action dans la conversation. Ce type d'analyse peut aussi nous donner de nombreuses informations sur la compétence que nous cherchons à étudier : la compétence pragmatique.

3. L'activité conversationnelle

L'activité conversationnelle est le résultat de l'appropriation et de la maîtrise par l'individu de différentes habiletés conversationnelles et d'autres plus générales.

Elle met d'abord en jeu la **compétence conversationnelle**. Du point de vue de l'individu, elle se caractérise par :

- la capacité à prendre son tour de parole, à respecter l'alternance des tours de parole,
- la synchronisation de son comportement avec celui de l'autre,
- l'utilisation de la complexité sémiotique de manière complète et adaptée,
- l'utilisation des différents actes de langage de manière adaptée,
- l'initiation, le changement et l'enchaînement adéquat au niveau des thèmes en vue de respecter la pertinence thématique de l'échange,
- l'efficacité, en référence aux maximes conversationnelles de Grice,

- la pertinence, théorisée par le principe de pertinence de Sperber et Wilson.

La compétence conversationnelle repose aussi sur le fonctionnement pragmatique plus général, relevant de **compétences pragmatiques** au niveau :

- discursif : capacité à construire un discours cohérent en articulant les niveaux global et local, à utiliser des marqueurs de discours de manière adaptée ;
- cognitif :
 - maîtriser la stratégie de l'interprète, être en capacité d'appliquer la théorie de l'esprit,
 - maîtriser le langage indirect ou ambigu ;
- social :
 - le respect des cadres et des rôles,
 - la politesse.

De plus, ces habiletés reposent sur la maîtrise de **capacités langagières** relevant du code, des capacités cognitives comme l'anticipation, la rétroaction, la mémorisation, les capacités de flexibilité mentale (pour s'adapter continuellement à l'action en cours dans la conversation tout en ayant une trace mnésique globale) et enfin une dimension affective qui implique la gestion des émotions.

L'activité conversationnelle, reflet du fonctionnement des compétences conversationnelles et pragmatiques, constitue donc un instrument pour étudier et comprendre ce fonctionnement et son appropriation par les individus.

Dans certaines recherches, elle permet d'approfondir les raisonnements sous-jacents aux comportements observés en conversation. Dans le cadre d'une intervention langagière, elle aide à mettre en avant ce qui fait que la communication ne s'établit pas ou s'établit difficilement.

Conclusion sur la pragmatique

La pragmatique, ou l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage, a su se nourrir de ses multiples origines, de ses fondements théoriques, pour s'épanouir, d'une part au sein de la linguistique qu'elle marque de plusieurs courants, mais aussi au-delà, dans les liens qu'elle entretient avec d'autres disciplines. Ainsi de cette étude de l'utilisation du langage notamment en interaction est né le concept de compétence pragmatique qui induit la maîtrise d'habiletés qui se développent mais qui peuvent aussi ne pas s'acquérir ou se dégrader. Cette dimension intéresse l'orthophoniste qui cherche à rééduquer le langage et qui ne peut laisser de côté l'utilisation que le sujet en fait.

La diversité des capacités relevant de la compétence pragmatique, notamment celles conversationnelles, retient plus particulièrement notre attention dans ce mémoire en tant qu'objet empirique à partir duquel nous allons évaluer la compétence pragmatique d'un enfant bénéficiant d'une prise en charge orthophonique.

Cet enfant âgé de 8 ans a acquis un certain nombre d'habiletés lui permettant de converser mais, du fait d'une pathologie plus globale, présente des dysfonctionnements dans son activité conversationnelle et dans la mise en oeuvre de ses habiletés pragmatiques. Grâce à l'analyse d'une conversation, nous allons mettre en avant les caractéristiques de ce qui, dans cet échange, fonctionne ou ne fonctionne pas, la manière dont il s'est approprié ces habiletés et éventuellement les raisons de ce dysfonctionnement.

Dans la partie suivante, nous verrons ainsi quels impacts ont eus l'approche pragmatique et notamment l'approche interactionniste à travers la notion à la fois théorique et pratique de compétence pragmatique sur le domaine orthophonique. Nous étudierons ensuite comment des troubles de cette compétence se manifestent, dans quelles pathologies ils s'inscrivent et quelles sont leurs conséquences sur l'évaluation et la rééducation orthophonique.

Chapitre 2 Pragmatique et orthophonie

Définir la pragmatique et son domaine d'influence nous a permis d'aborder ce qui relevait de la compétence pragmatique et plus spécifiquement de la compétence conversationnelle. Ces compétences, qui concernent la capacité d'un individu à utiliser le langage en contexte social et notamment en interaction, sont toutes deux soumises à un développement étroitement lié au développement du langage. Elles sont par là même également susceptibles de subir des altérations et entrent ainsi dans le champ de la prise en charge orthophonique. Car l'orthophoniste, qui se préoccupe du langage dans son aspect codique (phonologique, syntaxique, lexical) et communicationnel, ne peut laisser de côté la dimension pragmatique du langage qui détermine justement l'utilisation appropriée ou non de celui-ci.

Dans cette partie, nous montrerons dans quel cadre théorique les liens entre langage et utilisation du langage ont été modélisés et comment se traduit l'approche interactionniste en orthophonie. Dans une perspective descriptive, nous aborderons les troubles de la compétence pragmatiques ainsi que les cadres pathologiques dans lesquels ils peuvent fréquemment se rencontrer. Enfin dans une perspective plus pratique, nous décrirons les conditions et les outils d'évaluation concernant la compétence pragmatique et les modalités d'intervention qu'ils nous laissent envisager en tenant compte particulièrement des situations interactives.

I Cadre théorique

La prise en compte de la pragmatique en orthophonie s'articule autour de l'utilisation du langage pour communiquer qui relève de la compétence pragmatique (Coquet, 2005a). Rappelons alors que la compétence pragmatique est considérée comme "la capacité à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction impliqu[ant] la maîtrise d'habiletés spécifiques (...) et d'habiletés cognitives générales (...)". (Hupet, 1996, p 62)

1. Lien entre compétence linguistique et compétence pragmatique

Dans le cadre de l'orthophonie, compétence pragmatique et compétence linguistique se côtoient sans que pour autant les liens qu'entretiennent ces deux entités ne fassent affaire de consensus.

Pour certains linguistes notamment, la pragmatique ne serait qu'une dimension de plus dans l'étude du langage au côté de la phonologie, la syntaxe et la sémantique, mais d'un autre point de vue, la pragmatique serait "la force motrice derrière le choix des éléments (mots, sons, significations) aux autres niveaux, servant de fondement général à la compréhension et à l'expression du langage" (Cronk, 1988 cité par Coquet, 2005, p 104), c'est-à-dire la compétence pragmatique sous-tendrait la compétence linguistique. Dans cette perspective, il s'agirait alors, dans une prise en charge orthophonique, de prendre en compte systématiquement cette dimension en considérant son interaction avec la dimension du code, et non pas seulement dans des cas d'altérations spécifiques.

- A ce sujet, **Hupet** (1996) a regroupé suivant **trois thèses** les différentes manières de concevoir ce lien :

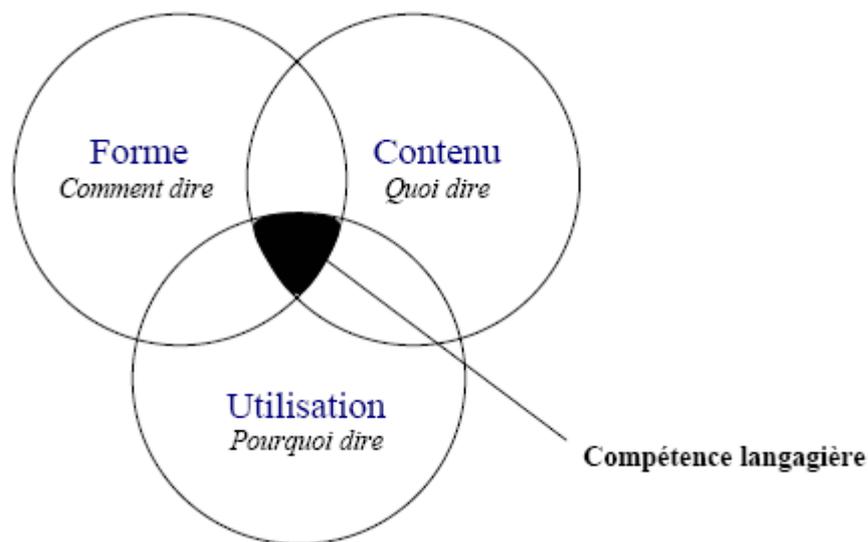
1- le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique,

2- la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique, c'est-à-dire qu'une compétence linguistique altérée n'entraîne pas forcément une compétence

pragmatique moindre. Certains enfants peuvent en effet avoir uniquement des troubles pragmatiques ou uniquement des troubles linguistiques.

3-la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique. Dans cette conception, on considère que la qualité des interactions sociales, notamment celles précoces, exerce une influence sur le développement de la compétence linguistique et que des difficultés de la compétence linguistique peuvent s'expliquer par des difficultés pragmatiques (De Weck et Rosat, 2003).

- Le modèle de Bloom et Lahey (1978, cité par Coquet, 2005a) constitue une bonne illustration de l'interaction des différents éléments de la communication verbale et notamment de la dimension pragmatique au sein de la compétence langagière.



Dans le modèle de Bloom et Lahey, l'intrication et la complémentarité de trois composantes du langage constituent la compétence langagière, soit notre capacité à communiquer.

La forme ou comment dire : elle concerne les moyens verbaux (c'est-à-dire linguistiques correspondant aux choix phonologiques, lexicaux, syntaxiques, morphologiques) et les moyens non verbaux (c'est-à-dire la mimogestualité, la posture, l'intonation) qui sont à notre disposition pour communiquer.

Le contenu du langage ou quoi dire : il concerne l'information transmise, le thème, le sujet de l'échange. Il dépend du développement cognitif et des expériences vécues par le sujet.

L'utilisation du langage ou pourquoi dire : il prend en compte trois aspects. Les actes de parole, le contexte et son influence sur les choix des mots et la manière de dire, l'interlocuteur et les signaux verbaux et non verbaux qu'il donne. Cette composante concerne le domaine pragmatique, c'est-à-dire l'usage du langage en contexte social et rend compte du phénomène de communication. Elle permet d'adapter la forme et le contenu au contexte et à l'interlocuteur.

Cette dimension pragmatique, représentée ici par la composante d'utilisation du langage, peut subir des perturbations soit isolément soit dans l'intersection ou dans la rupture avec les autres composantes de la compétence langagière.

Ces troubles peuvent prendre différentes formes caractéristiques parfois de certaines pathologies du langage et que l'orthophoniste doit prendre en compte dans son évaluation ainsi que dans sa prise en charge.

Il est alors important de donner les outils permettant d'évaluer le plus complètement les dysfonctionnements de la compétence pragmatique et d'approfondir la manière de prendre en charge ces troubles pour "notamment permettre au clinicien d'agir sur une gamme étendue de comportements verbaux" (Hupet, 1996, p88).

2. L'approche interactionniste en orthophonie

L'approche interactionniste s'est développée dans de nombreux domaines qui considèrent l'interaction comme objet d'étude et objet théorique, lieu de manifestation de comportements révélateurs du fonctionnement social, communicatif, psychologique ou cognitif de l'individu. L'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques d'utilisation du langage : il s'agit, en d'autres termes, pour De Weck (2005), l'une des principales représentantes de ce courant en orthophonie, d'étudier les interactions verbales et leurs aspects discursifs.

Dans ce cadre, tout discours est considéré comme une construction collective réalisée par les interlocuteurs dans un lieu et à un moment donnés et avec un but précis (Bronckart, 1994,1996, cité par De Weck, 2005).

Plus précisément, De Weck (2005) considère l'activité langagière comme la production de textes polygérés (dialogues) ou monogérés (récits). Cette approche se centre sur les caractéristiques discursives des productions verbales en interaction et distingue les

troubles pragmatiques relevant de la gestion d'une conversation et ceux discursifs (planification discursive, cohésion anaphorique). Dans notre étude, nous ne retiendrons pas cette distinction, considérant les troubles discursifs et ceux conversationnels comme relevant tous deux de la compétence pragmatique s'actualisant en interaction.

Nous emprunterons plutôt à cette approche interactionnelle des principes d'évaluation et de remédiations appliqués à l'étude de la compétence pragmatique et de ses troubles en conversation. L'approche interactionniste offre en effet un autre regard sur la manière d'appréhender les troubles du langage dans la pratique orthophonique.

II Les troubles de la compétence pragmatique

La définition et la description de la compétence pragmatique supposent qu'elle puisse être altérée. Ces altérations autrement appelées troubles pragmatiques ou troubles de la pragmatique (Monfort, 2005) peuvent toucher les différents axes de cette compétence. Ils concernent l'ensemble des difficultés présentées par les enfants dans l'usage de la langue.

Il n'existe pas de consensus sur la nature des habiletés relevant de la compétence pragmatique ni sur leurs troubles.

Nous les présenterons ici succinctement, nous inspirant de ceux définis par Coquet (2005a). Ils concernent la compétence conversationnelle et tous les aspects qu'implique la régulation d'un échange ainsi que la capacité à exprimer diverses intentions, la capacité à exprimer ses états mentaux et à en attribuer à autrui, la capacité à s'adapter à la situation, à l'interlocuteur et au message transmis, enfin, la capacité plus discursive à organiser de l'information.

Pour Monfort (2005), les troubles pragmatiques relèvent du **domaine expressif** autant que du **domaine de la compréhension**, fortement dépendants. Un enfant qui aura du mal à exprimer clairement ses intentions rencontrera aussi des difficultés pour comprendre celles des autres. Monfort insiste également sur la part importante des **altérations sociales** dans la communication de l'enfant en lien étroit avec la compétence pragmatique. Compétence sociale et compétence pragmatique sont intriquées, se situant même pour Bishop (2000, cité par

Monfort, 2005), sur un continuum qui expliquerait la présence des deux types de troubles chez la personne autiste par exemple.

Ces troubles pragmatiques, considérés dans un cadre interactionnel, doivent être pris en compte au regard de la **manière d'interagir de l'entourage** ou plus généralement de l'interlocuteur, l'orthophoniste notamment, qui détermine l'utilisation par l'enfant de ses capacités pragmatiques. Ainsi, "l'efficacité de la communication ne dépend pas seulement de l'expression de l'enfant, mais aussi de la capacité de son interlocuteur à interpréter son discours et à s'ajuster aux besoins et aux particularités de l'enfant" (Monfort, 2005, p23). Ce constat nous orientera dans notre analyse non seulement sur l'étude des capacités de l'enfant mais aussi sur l'étayage de l'orthophoniste dans l'interaction.

La **sévérité de ces troubles** est difficile à déterminer. Monfort (2005) se base sur des critères proposés par Anderson et Smith (1997) concernant le type de symptômes, leur fréquence, leur amplitude et la sensibilité de l'enfant à l'étayage adulte, pour classer les troubles pragmatiques en trois groupes : sévères, comme c'est le cas dans l'autisme, modérés, quand ils n'affectent pas l'ensemble de la communication (comme pour le syndrome d'Asperger ou un trouble sémantico pragmatique), enfin légers, quand l'efficacité communicative est préservée mais que l'adaptation sociale est insuffisante.

III Pathologies concernées par des troubles pragmatiques

Ces troubles pragmatiques existent chez tout enfant présentant un déficit dans la maîtrise du code puisqu'il aurait alors des difficultés à exprimer ses intentions (Monfort, 2005).

Mais ils se rencontrent aussi dans certaines pathologies du langage, soit de manière secondaire à un trouble d'ordre linguistique, soit de manière massive entraînant une difficulté langagière dans le cas de l'autisme ou du syndrome sémantique pragmatique.

1. Troubles secondaires à une pathologie du langage :

Chez les enfants présentant un retard mental, le développement des habiletés pragmatiques est, comme le développement langagier, en décalage avec celui d'un enfant normal (Rondal, 1999 cité par Monfort, 2005) malgré un désir de communiquer et de s'investir dans les échanges.

Dans le cadre d'une surdité précoce, le langage oral peut paraître inadapté à cause d'un manque d'accès direct à toutes les formes de situations langagières et ce, malgré une communication non verbale développée et un désir de communiquer très présents.

2. Troubles majeurs de la compétence pragmatique

Il s'agit des troubles pragmatiques du langage ou trouble sémantique pragmatique (Rapin et Allen, 1996). Ce trouble spécifique du développement du langage touche en premier lieu sa dimension pragmatique. Ce syndrome est difficile à diagnostiquer notamment en raison de ses ressemblances avec les TED.

C'est aussi le cas des Troubles Envahissant du Développement (TED) dont la pathologie se caractérise par des altérations sociales et communicationnelles, notamment du point de vue du langage.

Ces enfants n'ont parfois pas de langage oral du tout ou un langage oral peu adapté. Leur communication est altérée, ils ont un comportement social inadapté, des difficultés à s'inscrire dans une interaction. Leur fonction symbolique est altérée. Parfois le langage formel est bien développé, mais l'enfant en fait un usage stéréotypé, le langage ne fait pas sens pour lui. Le contenu des interactions au niveau émotionnel, intentionnel est pauvre.

La prise en charge porte alors sur toutes les capacités pragmatiques : la capacité à s'investir dans l'interaction de manière adéquate, à échanger, à attribuer des intentions à autrui et à les interpréter, à comprendre les inférences.

Les troubles présentés par l'enfant concerné par notre étude entrent en partie dans ce cadre.

La particularité du TED par rapport au trouble pragmatique du langage se situe dans l'altération de la compétence sociale, normalement préservée chez un enfant ayant un trouble

du langage. Ces deux compétences sociales et pragmatiques sont pourtant fortement intriquées. Certains auteurs ont donc cherché dans leurs outils d'évaluation à préciser ces compétences afin d'établir un diagnostic différentiel de ces deux pathologies. Ainsi, Bishop (2000, cité par Monfort, 2005) a proposé un continuum entre capacités sociales, capacités codiques et capacités pragmatiques qui lui permet de situer les troubles autistiques, le Trouble Pragmatique du Langage, les Troubles Spécifiques du Langage ou dysphasies et le Syndrome d'Asperger et a proposé un outil d'évaluation permettant de les différencier.

Cette description n'est bien sûr pas exhaustive. Elle prend en compte les recherches concernant les troubles pragmatiques qui ont été récemment menées. Elle montre la diversité des pathologies au sein desquelles apparaissent ces troubles pragmatiques, et la possibilité, pour un orthophoniste, d'y être confronté lors de nombreuses prises en charge.

Elle souligne surtout le caractère décisif du repérage de ces troubles pour le diagnostic de pathologies telles que l'autisme ou le syndrome sémantique pragmatique qui justifie la réflexion et la recherche de moyens pour l'évaluer et pour y remédier.

IV Evaluation de la compétence pragmatique chez l'enfant

L'introduction des théories et méthodes de la pragmatique et notamment de l'approche interactionniste en orthophonie a contribué à redéfinir les objectifs et les modes d'évaluation des capacités langagières utilisés jusqu'alors dans ce cadre

L'évaluation de la compétence pragmatique et de ses troubles se fait dans le cadre d'une prise en charge qui considère non plus le langage dans sa seule exactitude phonologique, sa richesse lexicale ou construction syntaxique, mais prend aussi en compte le contexte de production des énoncés comme influant sur sa production ainsi que l'utilisation du langage pour communiquer, notamment pour interagir avec autrui. L'évaluation de ces capacités ne se fait pas dans n'importe quel cadre, puisque cette compétence s'actualise effectivement en interaction et que son évaluation doit prendre en compte le contexte dans laquelle elle est faite, notamment par le respect de conditions proches de la réalité des échanges quotidiens.

L'importance qu'a pris le domaine pragmatique en orthophonie a fait naître un besoin en clinique du langage de développer des méthodes diagnostiques et, en conséquence, de procédures thérapeutiques permettant de s'attaquer à ces troubles (Hupet, 2006).

1. Cadre d'évaluation

L'évaluation pragmatique en orthophonie ne suit pas les mêmes principes qu'une évaluation des aspects plus "classiques" du langage. Souvent négligée lors d'un bilan initial, elle nécessite la définition d'un cadre particulier permettant l'émergence et l'observation adaptée de telles capacités.

1.1. Pour qui ? A quel moment ?

L'évaluation de la compétence pragmatique paraît intéressante dans le cadre des pathologies décrites précédemment afin de mieux connaître le fonctionnement en interaction du patient et d'orienter la prise en charge. Elle est essentielle dans le cadre des troubles envahissants du développement et du trouble sémantique-pragmatique.

Rarement explorée chez tout enfant lors du bilan de langage oral, cette compétence mérite pourtant d'être évaluée au même titre que l'aspect formel et sémantique du langage (Coquet, 2005). Il est en effet nécessaire de prendre en compte, en plus des comportements utilisés et utilisables en communication, les comportements communicatifs adéquats ou inadéquats.

En ce qui concerne la pragmatique et la conversation, elle doit s'attacher à repérer les actes de langage, les tours de parole, la régulation de l'échange, l'adaptation à l'interlocuteur, au contexte et au message, l'organisation de l'information dans le discours (Coquet, 2005b, p105).

Chez le très jeune enfant, il est important d'axer son observation sur les précurseurs pragmatiques, car leur émergence, liée aux précurseurs formels et sémantiques du langage, détermine le développement du langage et de la communication. Repérer ces précurseurs et organiser une prise en charge avec les parents permet de stimuler leur apparition et d'améliorer le développement langagier dans un contexte communicatif (Leclerc, 2005).

En plus de l'évaluation plus spécifique des habiletés pragmatiques et notamment conversationnelles, le clinicien peut s'appuyer sur des éléments de l'anamnèse ou des

comportements verbaux et non verbaux produits lors des épreuves formelles ainsi que sur ceux observés lors de l'interaction entre les parents et l'enfant (Coquet, 2005b, pp 105-107). Certains outils peuvent guider les observations que fait l'orthophoniste dans ce cadre évaluatif qui nécessite un contexte particulier et, comme toute évaluation, la référence à certaines normes de développement.

1.2. A quelles normes se référer ?

Dans la perspective d'évaluer une compétence, la référence à des normes de développement s'avère nécessaire. Dans le cas de la compétence pragmatique, Hupet (2006) rappelle que les données relativement approximatives dont nous disposons, invitent à une relative prudence, notamment pour l'établissement d'un diagnostic de trouble pragmatique. Cependant, des études en pragmatique développementale nous apportent des éléments permettant de repérer approximativement l'apparition de certaines capacités à certains âges donnés. Des résultats de ces recherches ressortent quelques éléments prénants permettant de nous aider pour notre démarche d'évaluation et d'intervention dans ces troubles (Monfort, 2005).

Les habiletés pragmatiques apparaissent très tôt, autour de 2 ans (l'interprétation des intentions, des émotions, l'utilisation du langage pour différentes fonctions, l'expression spontanée d'états internes, l'ajustement au statut social) et ce développement se fait sur une très longue durée, jusqu'à l'âge adulte. Certaines capacités, liées au développement cognitif, telles que donner les informations nécessaires à l'échange en tenant compte de ce que l'autre connaît déjà, se développent plus lentement avec un pic autour de 7ans. Ce développement dans sa diversité et son enrichissement est lié à la qualité et à l'intensité des interactions et des stimulations sociales. Certains éléments sont d'ailleurs directement dépendants de facteurs sociaux et culturels, comme c'est le cas de la richesse des registres expressifs ou certaines formulations, de politesse notamment.

1.3. Contexte d'évaluation

La compétence pragmatique est fortement liée au contexte, son évaluation nécessite donc un **contexte naturel**, le plus écologique possible, susceptible de créer un échange le plus authentique possible afin d'observer une compétence pragmatique proche de la réalité. La situation d'évaluation doit permettre de repérer les différents aspects de la compétence

pragmatique, notamment les habiletés conversationnelles, les différentes fonctions communicatives, et donner des indices pour interpréter les intentions de l'enfant.

La **tâche proposée à l'enfant** doit alors être proche de ses intérêts, concrète, et être un sujet de communication accessible au niveau de ses possibilités linguistiques, ne le mettant pas en difficulté. Les situations proposées peuvent être un jeu, la lecture d'une histoire qui permet d'échanger par la suite, la réalisation d'un dessin. Ces différentes situations peuvent être adaptées en fonction de ce que l'on cherche à observer.

Du côté de l'interlocuteur, il s'agit de donner envie à l'enfant d'échanger en étant soi-même naturel et en laissant de l'espace pour que l'enfant s'exprime spontanément.

Pour une analyse fine et riche de ces habiletés pragmatiques, il est intéressant d'utiliser un enregistrement vidéo ou audio de la situation d'évaluation, de prendre des notes sur le contexte d'évaluation, la prosodie et les données mimogestuelles, voire de faire remplir en complément un questionnaire aux parents pour enrichir les informations obtenues dans le contexte d'évaluation.

A cet égard, la **perspective interactionniste** a apporté des principes méthodologiques dont il est possible de s'inspirer pour analyser des dialogues et des discours réellement produits (De Weck et Rodi, 2005).

Les interactions proposées doivent être définies en fonction d'une évaluation différentielle des capacités langagières, c'est-à-dire en tenant compte de l'influence sur ces capacités de la variation de l'interlocuteur, du contexte, du référent choisi pour l'interlocution etc. Les situations d'interaction proposées dans ce cadre sont souvent des tâches de communication référentielle ou de jeu. Cette évaluation différentielle peut permettre de détecter les situations favorables d'utilisation du langage par l'enfant servant de base à l'établissement d'une perspective thérapeutique.

Les données doivent être enregistrées et transcrites intégralement en incluant les productions verbales de tous les interlocuteurs.

L'analyse des données porte sur des données pertinentes des aspects pragmatiques, notamment conversationnels et éventuellement discursifs.

Dans ce cadre, l'analyse insiste sur la gestion des conversations, l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur, et, dans une perspective plus discursive, sur l'analyse du choix du discours utilisé, l'utilisation d'unités linguistiques appropriées.

L'évaluation ne se concentre pas seulement sur les performances de l'enfant, mais prend aussi en compte l'étayage de l'adulte et la manière dont l'enfant réagit à cet étayage.

Elle offre surtout des éléments sur le niveau actuel de l'enfant et met en avant les possibilités qui seront à exploiter pour faire évoluer l'utilisation de son langage.

Cette conception de la situation d'évaluation est proche de la tradition ethnographique de la communication et de **l'analyse conversationnelle** qui permet d'exploiter les phénomènes communicationnels présents dans une interaction et dont nous allons également nous inspirer dans notre partie expérimentale. Elle peut donner lieu, à partir de la transcription de données verbales, à une analyse quantitative (nombre de tours de parole initiés par exemple) et une analyse qualitative.

2. Outils d'évaluation de la compétence pragmatique

Quand on prend en compte le langage dans sa dimension communicative et notamment interactive, les outils traditionnels d'évaluation du langage se révèlent insuffisants.

La prise en compte grandissante de ces troubles en clinique du langage a pourtant permis de développer des outils cherchant à évaluer cette compétence. Peu d'entre eux arrivent seuls à évaluer l'ensemble des habiletés pragmatiques, ce qui implique souvent de combiner plusieurs modes d'évaluation (Hupet, 2006).

Même si la standardisation d'outils évaluant cette compétence s'avère difficile du fait de sa nature interactive et de sa dépendance au contexte que des procédures formelles décontextualisent forcément, certains permettent toutefois d'évaluer des aspects de cette compétence notamment sur le versant réceptif. D'autres outils, plus nombreux (Monfort, 2005, Dardier, 2004) et plus fréquemment utilisés par les cliniciens (Hupet 2006), consistent en grilles d'observation ou d'évaluation permettant de faire un inventaire plutôt global de capacités ou de troubles pragmatiques. Enfin des inventaires plus ciblés existent pour une analyse plus fine de certains aspects de cette compétence.

Ces outils sont intéressants, car ils permettent "une évaluation différenciée de l'état de développement d'un grand nombre d'habiletés pragmatiques " (Hupet, 2006).

Puisque, dans la quatrième partie, nous insisterons sur la dimension interactionnelle de la compétence pragmatique en mettant en place des outils d'analyse d'une conversation, nous

nous limiterons ici à la description d'outils mettant en jeu une situation d'interaction. Nous nous focaliserons sur les outils permettant une évaluation pour des enfants du même âge (8ans) que celui auquel nous nous intéressons dans notre étude.

Des outils parfois très récents (Bernicot et al. 2005) analysant des compétences en compréhension, notamment de phrases idiomatiques ou d'implicatures conversationnelles, abordent des capacités utilisées ensuite en interaction et prennent alors en compte la dimension interactionnelle dans la création de leurs supports de test, mais pour autant n'ont pas recours à une réelle situation d'interaction.

2.1. Les tests psychométriques

Parmi les tests psychométriques (Hupet, 2006), nous citerons à titre indicatif deux tests qui ne requièrent pas de situation d'interaction, mais qui permettent d'évaluer des aspects de la compréhension nécessaire lors d'un échange : le TLC (Test of Langage Competence, 1989), qui évalue, pour des enfants de 5 à 18 ans, la compréhension d'énoncés ambigus et de métaphores, ainsi que la compréhension d'inférences, et le TOPL (Test of Pragmatic Langage, 1992), qui permet d'évaluer, chez des enfants de 5 à 13 ans, la compréhension de mots difficiles, le raisonnement verbal, l'adéquation du message à l'audience, la compréhension d'actes de langage à partir de supports imagés et d'un contexte social explicite.

Le Test des habiletés pragmatiques de B.B. Schulman (Test of pragmatics skills, 1986), traduit par A. Monpetit (1993) a retenu notre attention.

Étalonné pour des enfants de 3 à 8 ans, il est utilisé notamment dans le cadre du diagnostic de l'autisme. Son objectif est d'étudier les intentions de communication formulées lors de contextes conversationnels.

Le test comprend 4 situations conversationnelles différentes, présentées sous forme de jeu, qui sont l'occasion d'analyser différentes catégories d'intentions.

La cotation des réponses se fait à l'aide d'une note allant de 1 à 6 prenant en compte le caractère approprié de la réponse et le moyen utilisé pour la donner (gestes, un mot, plusieurs mots...)

2.2. Les grilles d'évaluation

Ces grilles d'analyse de la dimension pragmatique et fonctionnelle du langage essaient de faire un inventaire global de la compétence pragmatique en distinguant différents types de comportements qui y sont relatifs. Elles s'appliquent généralement à des situations d'interaction avec un partenaire familier de conversation tels que les parents ou le clinicien. Certaines impliquent un recueil plus ou moins formalisé d'observations dans des conditions plus ou moins contrôlées, mais qui restent proches de la réalité; elles peuvent aussi simplement prendre en compte des comportements appartenant à des situations quotidiennes non induites (Monfort, 2005).

Ces grilles présentent l'avantage de pouvoir être remplies par une personne qui connaît bien l'enfant et sont faciles et rapides à appliquer (Monfort, 2005). Elles permettent surtout "d'élargir considérablement l'analyse des capacités langagières en permettant de dépasser l'intuition, même si celle-ci est parfois fort utile, qui prévaut souvent dans l'évaluation des capacités dialogiques"(De Weck, 1996, p207).

- La liste de contrôle du langage pragmatique de Tattershall (1988), traduite par Hilton (1990) s'adresse à des écoliers (Annexe 1).

Elle permet d'évaluer la déficience relative de 36 comportements pragmatiques qui sont à observer lors de conversations en notant si ces comportements se manifestent fréquemment, parfois, rarement ou jamais.

Ces comportements sont organisés selon quatre axes :

- l'introduction du sujet,
- le maintien du sujet,
- la variation des buts,
- les manifestations non verbales.

- Le protocole pragmatique de Prutting et Kirchner (1987), (Annexe 2).

Ce protocole permet d'évaluer 30 paramètres pragmatiques en terme d'adéquation (pas d'effet néfaste sur l'interaction) ou d'inadéquation (effet néfaste sur l'interaction) au cours

d'une conversation entre un sujet et un interlocuteur. Il aboutit à un pourcentage de paramètres adéquats et inadéquats. Les paramètres concernent trois aspects :

1. Les aspects verbaux de l'interaction :

- actes de langage,
- thème,
- tour de parole,
- sélection et utilisation lexicale,
- variations stylistiques.

2. Les aspects paralinguistiques

3. Les aspects non verbaux

- La CCC 2 (Children Communication Checklist 2, dernière version en 2003) de Bishop, traduite par C. Herouin et M. Garcia (2006) est la grille la plus utilisée, car elle permet une analyse fine des compétences pragmatiques (Annexe 3).

Elle doit être complétée par une personne fréquentant régulièrement l'enfant.

Elle s'utilise auprès de sujets ayant un trouble du langage. Un de ses intérêts réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les troubles du langage pragmatique dans le cadre d'un trouble envahissant du développement ou d'un trouble sémantique pragmatique, en se référant à un profil de communication spécifique à chacun des groupes se situant sur un continuum entre trouble de l'interaction sociale, trouble pragmatique et trouble touchant le code.

La grille de la CCC-2 comprend 70 items regroupés en 10 sous-catégories.

Pour chaque échelle, plusieurs items sont proposés. Ces items expriment des comportements positifs ou négatifs susceptibles d'être réalisés par l'enfant et que les parents doivent noter selon leur degré d'application à leur enfant.

Les quatre premières échelles concernent les aspects structuraux atteints dans le cadre de troubles du langage concernant le code. Les quatre suivantes concernent les troubles pragmatiques qui sont en général plus déficitaires chez le sujet autiste que chez le sujet ayant un trouble du langage, même un trouble sémantique pragmatique. Enfin les deux dernières concernent le comportement et sont déficitaires, surtout dans le cas de l'autisme.

Le calcul de différents scores permet ensuite de distinguer les troubles pragmatiques selon la pathologie au sein de laquelle ils apparaissent.

Cet outil semble particulièrement intéressant à utiliser en première intention, car il peut facilement être rempli, par la famille.

➤ Le profil des troubles pragmatiques (PTP) de Monfort (2005) (Annexe 4)

Il permet de décrire les troubles pragmatiques en utilisant une note de 0 à 3 selon la fréquence d'apparition des comportements chez l'enfant au sein de chaque rubrique. Ces rubriques sont regroupées sous deux versants, au sein desquels se distinguent l'aspect langagier du trouble pragmatique et l'aspect social.

1. Versant réceptif :

-troubles de la compréhension du langage (interprétation littérale, manque de réaction...)

-troubles de l'interaction sociale (manque d'intérêt, apprentissage inapproprié de normes sociales...)

2. Versant expressif :

-troubles de l'expression verbale (troubles de l'informativité, troubles sémantiques)

-troubles des comportements ludiques et sociaux (altérations du jeu, des relations avec les pairs...).

Toutes ces rubriques font référence à la nomenclature des symptômes décrite dans l'ouvrage de Monfort (2005) qui est assortie d'exemples permettant d'affiner la récolte de troubles des comportements pragmatiques.

Cet outil nous a paru complet et intéressant à faire passer lors de notre recherche afin de formaliser les observations déjà faites au sujet de l'enfant que nous allons évaluer.

Coquet (RO, 2005) liste un certain nombre de questions auxquelles doit répondre un clinicien cherchant à évaluer les habiletés en conversation et qui peuvent constituer un guide intéressant pour une observation non formalisée.

Enfin, deux autres inventaires, celui de Letts et Reid (1994) et celui de Law et al. (1999), cités par De Weck et Rodi (2005) et par Hupet (2006), proposent des critères d'analyse d'interactions intéressants à observer en interaction sans qu'il y ait une formalisation de ces observations.

Ces grilles permettent de guider et d'organiser les observations du clinicien cherchant à identifier des troubles d'ordre pragmatique et offrent des informations qualitatives

intéressantes pour la prise en charge de ces troubles. Cependant, elles posent le problème de la subjectivité de l'analyse de ces comportements, même si la passation de la grille par plusieurs personnes proches de l'enfant permet de diminuer ce biais. D'autre part, elles permettent seulement un repérage global des comportements, orientant le regard du clinicien vers certaines dimensions, mais ne permettant pas une analyse fine de ces comportements. Ces insuffisances peuvent être comblées par l'utilisation d'inventaires plus ciblés sur une ou plusieurs caractéristiques de la conversation.

2.3. Les inventaires focalisés

Ces inventaires sont pour la plupart des outils issus d'études psycholinguistiques qui privilégient l'analyse approfondie de l'un ou l'autre aspect de la compétence. L'utilisation par le clinicien d'outils mis au point dans le cadre de recherches et non pas dans le but d'une évaluation clinique peut être contestable mais pour l'instant ils sont les seuls à permettre ce type d'analyse plus spécifique de la compétence pragmatique.

Ces outils peuvent concerner, de manière non exhaustive (cités par Hupet, 2006) :

- les actes de langage (Grilles d'analyse proposées par Fey 1986),
- les initiatives et réponses : index de l'équilibre des échanges proposé par (Bishop et Al., 2000)
- la gestion du thème conversationnel (Checklist de Brinton et Fujiki, 1989)
- les réparations conversationnelles (grille d'analyse proposée par Yong, Howard et Miccio, 2000)
- la gestion des tours de parole (Craig et Evans ,1993)
- la maîtrise des outils de cohésion des échanges (Adams et Bishop, 1993)
- la qualité des réponses (tableau de catégories d'erreurs d'inadéquation, Adams et Bishop, 1989, proposées par Monfort, 2005)

2.4. L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est un outil utilisé en pragmatique interactionnelle.

Sa pratique a généré certains outils permettant d'aborder précisément les différents aspects de la compétence conversationnelle. Elle permet d'étudier le fonctionnement d'une

conversation et les habiletés conversationnelles de chaque interlocuteur, dans le cadre naturel et écologique d'une conversation.

Nous situant dans le cadre d'une compétence pragmatique s'évaluant dans l'interaction, nous allons nous inspirer de cette méthode pour analyser, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, la compétence pragmatique d'un enfant présentant une pathologie psychotique et des troubles majeurs de cette dimension du langage. Nous essaierons notamment, à partir des données obtenues lors de l'analyse, de réfléchir aux orientations possibles de la prise en charge auprès de cet enfant.

V Rééducation de la compétence pragmatique chez l'enfant

En redéfinissant l'étude des capacités langagières, étendue à leur utilisation, l'introduction de la pragmatique a conduit à revoir les objectifs d'une remédiation en reconsidérant notamment le contexte de la prise en charge.

1. Contexte de la prise en charge dans une perspective pragmatique

Dans la perspective d'une compétence pragmatique qui déterminerait l'utilisation de la compétence langagière, la rééducation "se déplace de ce qui est à apprendre pour tomber sur la création du contexte le plus puissant possible pour favoriser chez l'enfant l'acquisition des outils communicatifs dont il a besoin pour satisfaire ses intentions" (Cronk, 1988 cité par F.Coquet, 2005b, p 104)

Ainsi dans toute prise en charge, la prise en compte de cette compétence conduit l'orthophoniste à favoriser le contexte communicatif qui suscitera le maximum d'échanges efficaces afin de tirer le plus de bénéfice de l'action rééducative.

Optimiser cette communication peut simplement consister à laisser "l'espace" pour une prise d'initiative conversationnelle de l'enfant ou à faire prendre à l'enfant la place d'émetteur et de récepteur dans l'échange.

2. Cadre d'intervention pour une rééducation centrée sur la pragmatique

2.1. L'approche interactionniste

L'approche interactionniste a aussi contribué à redéfinir le cadre et le contenu de la prise en charge de ces troubles chez les enfants présentant un trouble du développement du langage au niveau pragmatique (De Weck, 2005). Ces principes peuvent en fait s'appliquer à toute prise en charge qui se donnerait pour objectif principal d'améliorer les troubles de la compétence pragmatique.

Concernant le **cadre**, il est nécessaire de diversifier les interactions que l'enfant peut avoir : avec l'orthophoniste, en simulant des activités langagières dans des situations de jeux symboliques qui permettent à l'enfant d'endosser plusieurs rôles énonciatifs, en groupe, en favorisant les échanges avec des pairs, avec les parents, en effectuant un travail de guidance visant à faire prendre conscience aux parents de leur fonctionnement conversationnel avec l'enfant et des contextes à privilégier pour améliorer la communication avec lui (de Weck, 2005).

Au niveau du **contenu**, il est souhaitable de diversifier, au sein de tous ces cadres possibles, les activités langagières lui permettant de communiquer efficacement dans diverses situations, pour que l'échange fonctionne comme un lieu d'apprentissage et de développement des capacités langagières, et afin que l'enfant puisse, dans la perspective discursive de De Weck, co-construire différents genres de discours.

2.2. Modèles d'intervention concernant les troubles de la pragmatique

Dans le cadre des troubles du langage pragmatique ou de troubles envahissants du développement, l'intervention doit tenir compte des spécificités d'utilisation du langage qu'impliquent ces pathologies.

Elle nécessite donc de prendre en compte plusieurs éléments à la fois relevant de perturbations sociales, cognitives relatives à la théorie de l'esprit et langagières qui, toutes à la fois, influent les unes sur les autres et déterminent l'utilisation par l'enfant des compétences pragmatiques.

Dans ce type d'intervention, **les objectifs** sont plus difficiles à déterminer ; il est certain qu'ils ne peuvent se limiter au langage et à la communication, mais doivent prendre en compte les habiletés sociales et cognitives sous-jacentes. Pour cela il est indispensable d'avoir

conscience de la nature des troubles (par exemple au niveau de la théorie de l'esprit) au-delà de leurs seules manifestations cliniques, ainsi que d'avoir conscience du contexte social où ces troubles vont ensuite s'exprimer et vont être handicapants. Un programme d'intervention peut être ainsi établi, prenant en compte les repères de développement que nous donnent certaines études et les troubles qui semblent les plus invalidants au niveau social et communicatif.

Le travail en coopération **avec les parents** s'avère être bénéfique dans l'établissement d'un modèle d'intervention cohérent (Monfort, 2005, p91)

Plus concrètement, **des situations d'échanges libres** sont pour ces enfants généralement difficiles à investir, ce qui pousse Monfort (2005) à privilégier d'abord des activités fermées à partir de situations imagées, avec pour objectif de réinvestir plus tard ces acquis dans des situations interactives.

La **compréhension** doit toujours être contrôlée du fait des difficultés qu'elle peut représenter pour ces enfants.

Prendre en charge un enfant présentant des troubles pragmatiques nécessite aussi **d'adapter son langage**, pas comme pour tout autre enfant en l'enrichissant, mais au contraire en l'épurant, en le rendant le plus explicite et direct possible afin que la communication puisse lui être accessible. L'étayage de l'adulte permet au départ, en s'adaptant à l'enfant, d'optimiser son efficacité tout en étant attentif à la faire évoluer en fonction de l'enfant.

Le **contenu de la prise en charge** peut ensuite concerner tous les aspects qui posent problème à l'enfant, en proposant différentes situations sollicitant la compétence pragmatique.

Conclusion sur la pragmatique en orthophonie

L'introduction des théories et des principes pragmatiques en orthophonie se poursuit donc depuis quelques années notamment par le biais de l'approche interactionniste. Dans ce cadre, des réflexions et des modèles théoriques ainsi que de nombreuses études traduisent un intérêt accru pour ces dimensions, qui n'est pas sans conséquence sur la pratique orthophonique.

En ouvrant une perspective sur la prise en compte du contexte dans la production et la compréhension du langage et en mettant l'accent sur la dimension d'utilisation du langage, la pragmatique a bouleversé le contexte et le "regard" posé sur le langage dans toute prise en charge orthophonique. Des recherches actives poussées par un désir grandissant de prendre en considération ces dimensions ont permis d'améliorer l'évaluation et les méthodes de remédiation des troubles de la compétence pragmatique dans différentes pathologies du langage chez l'enfant.

Pourtant récemment, Hupet (2006) soulignait toujours "les besoins urgents en clinique du langage (...) de développer des méthodes diagnostiques et des procédures thérapeutiques permettant de s'attaquer à ces troubles qualifiés de pragmatique."

Soucieuse d'apporter une contribution à cette recherche d'outils dans une perspective orthophonique, notre étude va tenter d'approfondir les questions relatives à une évaluation de ces compétences à l'aide d'outils spécifiques dans un cadre méthodologique particulier, celui de l'analyse conversationnelle.

Pour avancer dans cette perspective, nous avons choisi d'approfondir, sous l'angle de l'évaluation, les troubles pragmatiques d'un enfant présentant une dysharmonie psychotique et des troubles autistiques.

Chapitre 3

Dysharmonie psychotique et troubles autistiques

L'enfant auquel nous nous intéressons nous a interpellés par ses troubles langagiers, relevant plutôt de la dimension pragmatique du langage, qui entravent partiellement ses possibilités de communication. Dans le cadre de l'hôpital de jour où il est pris en charge à temps partiel, il a été posé un diagnostic de dysharmonie psychotique associée à des traits autistiques. Ceux-ci sont insuffisamment massifs pour diagnostiquer l'autisme, mais certaines caractéristiques relationnelles et comportementales de Bertrand ont été à l'origine de ce diagnostic. Afin d'éclairer le contexte diagnostique, le cadre nosographique et la prise en charge proposée à cet enfant, nous allons nous intéresser à ces deux types de troubles.

I La dysharmonie psychotique

1. Repères nosographiques

La dysharmonie psychotique est une pathologie mentale rencontrée chez l'enfant. Les critères diagnostiques de cette pathologie sont abordés dans la Classification Française des Troubles Mentaux de L'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA). Cette classification a été proposée par Misès en 1983 en réaction à la classification nord américaine (DSM IV) et à la classification internationale de l'OMS (CIM10).

Elle reflète en effet une réflexion différente sur ces troubles, inspirée de théories plus introspectives telle que la psychanalyse. Elle prend en considération les troubles dans l'organisation de la personnalité, les angoisses spécifiques, les mécanismes de défense utilisés pour les contenir, les modalités particulières de relation au monde et à autrui (Ferrari, 2004).

Dans la CFTMEA, la dysharmonie psychotique entre dans la catégorie des psychoses précoces au côté de l'autisme infantile précoce type Kanner, des autres formes de l'autisme

infantile, des psychoses précoces déficitaires, du syndrome d'Asperger, des troubles désintégratifs de l'enfance, des autres psychoses précoces et des psychoses précoces non identifiées.

Dans sa version révisée (2000), elle inclut les catégories cliniques du chapitre des Troubles Envahissants du Développement définis dans les autres classifications telles que le syndrome d'Asperger ou le trouble désintégratif de l'enfance. Son intérêt est surtout d'avoir introduit des descriptions plus précises, comme celle des dysharmonies psychotiques correspondant aux troubles du développement non spécifiés dans les autres classifications.

Etant donné l'état actuel des recherches, le diagnostic d'autisme ou de troubles envahissants du développement tend à être de plus en plus réalisé à partir du DSM IV ou de la CIM 10. Cependant une correspondance est établie entre les catégories diagnostiques de la CIM10 et celles de la CFTMEA pour les psychiatres et psychologues français qui souhaitent utiliser la CFTMEA tout en ayant la possibilité de traduire leur diagnostic dans un « langage » reconnu internationalement.

2. Caractéristiques cliniques

Misès a introduit cette entité clinique pour décrire des tableaux complexes survenant chez des enfants de 3-4 ans et ayant une symptomatologie variable qui peut se modifier au cours de l'évolution de l'enfant.

Souvent les premiers signes sont somatiques ou comportementaux. L'enfant montre de l'anxiété, de l'instabilité ou une inhibition sévère. Il présente des comportements phobiques, hystériques ou obsessionnels. Ces troubles sont associés à une dysharmonie dans l'émergence du langage et de la psychomotricité. Le déficit intellectuel n'est pas marqué surtout au début mais un échec de scolarisation peut tout de même advenir du fait des troubles du comportement.

A ces premiers signes visibles, s'ajoutent des mécanismes et des traits psychotiques. Le fonctionnement psychique de l'enfant se caractérise par la menace d'une rupture avec le réel, et une mauvaise organisation de soi. Sa pensée est débordée par certains affects et représentations. L'enfant est ainsi envahi par son imaginaire et adapte la réalité par rapport à ses fantasmes.

Cependant les capacités d'adaptation à la réalité et de contrôle des irruptions fantasmatiques et des affects de ces enfants dysharmoniques les préservent des risques de

désorganisation. Leurs modes d'expression pathologique sont limités à certains domaines et à certains moments de l'évolution. L'organisation mentale est infiltrée par certains traits psychotiques mais pas envahie, ce qui entraîne tout de même une réduction des échanges avec autrui voire un isolement.

L'apparition de ces signes s'intègre dans un mouvement dysharmonique qui débute parfois à la naissance. L'installation des fonctions de base jusqu'à l'âge de trois-quatre ans n'est pas harmonieuse et altère en conséquence le langage, la psychomotricité, le fonctionnement cognitif. Ces signes s'accompagnent de mécanismes psychotiques qui infiltrent l'organisation mentale de l'enfant et entravent sa relation à l'autre.

La description de cette entité clinique met en avant certaines manifestations somatiques ou certains comportements d'angoisse qui concernent particulièrement le comportement de Bertrand dans certaines situations. Bertrand présente aussi une altération des relations à l'autre et des troubles du langage qui l'ont d'ailleurs conduit chez l'orthophoniste. Nous allons dans la partie suivante en développer les aspects théoriques dans le cadre de la dysharmonie psychotique.

3. Le langage dans la psychose

Dans la clinique psychiatrique, ils sont plutôt mis en lien avec des particularités ou des dysharmonies de l'activité symbolique plus générale (c'est-à-dire une difficulté à se représenter le monde et la réalité grâce au langage) et des troubles du fonctionnement psychique.

Pour caractériser le discours psychotique, l'aspect atypique ou bizarre du discours est souvent évoqué. Ce discours étrange est parfois révélateur d'idées délirantes et d'hallucinations qui découlent d'un fonctionnement psychique particulier (Diatkine, 2004, p1297).

Les troubles du langage peuvent concerner le sens du discours comme sa forme et apparaissent souvent sous forme de retard.

D'un point de vue psychique, ce retard dans l'apparition serait lié à l'incapacité de l'enfant à supporter l'absence. Le développement du langage permettrait en effet de se représenter l'objet absent et de maîtriser les affects parfois douloureux liés à cette absence.

Tant que cette représentation reste liée à des affects douloureux, impossible à maîtriser par le langage, l'apparition de phrases est retardée. De même, utiliser le langage nécessite d'avoir une distance suffisante avec l'objet (la mère). Cette distance comporte un risque de désorganisation pour le sujet psychotique qui l'empêche d'accéder au langage. Ces difficultés d'élaboration du langage ne semblent cependant pas liées à des difficultés de compréhension

En plus du retard d'apparition du langage, le discours psychotique est surtout caractérisé par l'absence de dimension ludique. Cette dimension ludique renvoie à la capacité d'évoquer ce qui n'est pas en tirant du plaisir de cette contradiction. Lorsque la dimension ludique ou de mise à distance du langage n'est plus intégrée par certains patients, les mots peuvent devenir des choses ou une action physique sur leur entourage.

Dans le cadre plus particulier de la dysharmonie psychotique, le langage présente des anomalies d'organisation, une indistinction pronominale, mais sans paraître vraiment discordant. Le problème est plutôt lié à l'investissement particulier du langage et de son utilisation, qui s'effectue rarement dans le but de dialoguer (Bergeret, 2004).

L'évaluation des capacités langagières de Bertrand au cours des différents bilans orthophoniques, complétée par des observations en séance, nous a permis de mieux caractériser son langage. Au fil des mois et de l'évolution du comportement de Bertrand, ses difficultés langagières vont notamment se manifester sur le versant pragmatique que nous allons chercher à évaluer. Nous avons déjà vu que le discours n'est que rarement utilisé pour dialoguer ou pour "jouer", qu'en est-il plus spécifiquement des aspects fonctionnels, pragmatiques et conversationnels?

4. Langage fonctionnel et psychose

L'hypothèse fonctionnelle de troubles langagiers par rapport à une hypothèse structurale dans le cadre de pathologies psychiatriques a déjà été avancée par plusieurs études (Adams et Bishop, 1989, cités par Witko, 2005).

Le syndrome sémantico-pragmatique, défini dans la classification de Rapin et Allen (1996), peut évoquer un "langage psychotique" à propos duquel il est difficile de savoir s'il s'agit d'un "trouble de la pensée" ou d'un trouble de la communication. Les troubles du langage dans la psychose s'apparentent ainsi à ceux rencontrés dans ce cadre, même si l'étiologie des troubles, liée au fonctionnement mental spécifique dans le cadre des psychoses,

nécessite une prise en compte de ces troubles dans un cadre pluridisciplinaire incluant la dimension psychique.

Chez des adultes autistes, paranoïaques ou schizophrènes, des études récemment menées montrent que les dysfonctionnements communicationnels chez ces sujets relèveraient de troubles de la gestion des conversations notamment liés aux intentions impliquées dans cette activité. Ce constat conduirait à parler dans ce cadre de "pathologies des principes qui gouvernent l'usage du langage" (Trognon, 1992). L'étude de ces perturbations discursives et conversationnelles caractéristiques de ces pathologies apporte des éléments pour la compréhension des troubles et la définition de critères spécifiques. Sans se situer dans une recherche étiologique, elle essaie surtout de décrire les processus cognitifs en jeu dans chaque pathologie (Trognon, 1992).

Les études dans le domaine pragmatique concernant les enfants psychotiques ne sont apparemment pas légion. Il nous apparaît pourtant intéressant, dans le cadre de notre étude auprès d'un enfant ayant ce type de pathologie et un langage formel relativement préservé, d'aborder ses troubles du langage et leur évolution sous l'angle de leur utilisation et de réaliser une analyse pragmatique de son langage.

D'autre part, Bertrand présente aussi des troubles autistiques. Les aspects pragmatiques du langage chez des sujets souffrant de cette pathologie ont plus souvent été étudiés et nous verrons notamment dans la partie clinique qu'ils ont des similitudes avec les aspects pragmatiques du langage de Bertrand.

II L'autisme infantile

1. Caractéristiques cliniques

Les signes cliniques de l'autisme se déclinent dans trois grands domaines qui sont ceux de la triade autistique (Rogé et Chabrol, 2003), sur lesquels s'accordent les classifications.

L'anomalie qualitative des interactions sociales se caractérise par des comportements en interaction déviants, absents ou mal coordonnés et qui touchent tous les aspects de la communication : une mauvaise utilisation du regard, une gamme d'expressions faciales généralement pauvre, une communication gestuelle perturbée. Les capacités de compréhension de la communication non verbale sont réduites, il y a une difficulté à développer des jeux sociaux, à s'adapter aux situations de groupe, à rechercher le contact social, d'où un isolement.

Les anomalies de la communication touchent le langage qui est toujours retardé ou anormal. Comme la communication est atteinte dans sa globalité, les troubles du langage ne sont pas compensés par la communication non verbale. La compréhension est limitée, notamment en ce qui concerne les contenus abstraits ou sortant de leur contexte. Les écholalies sont fréquentes. La spontanéité et le plaisir de dialoguer ne sont pas les moteurs de l'utilisation du langage, mais les besoins et l'expression d'intérêts propres. C'est en fait la fonctionnalité du langage qui n'est pas acquise et comprise.

Le langage présente aussi des anomalies du rythme, de l'intonation et du volume. L'activité symbolique étant réduite, le jeu impliquant l'imitation sociale et le « faire-semblant » apparaît difficilement.

Les intérêts restreints et les comportements répétitifs peuvent se traduire par une attirance marquée pour un type d'objet, par des activités de rangement et d'alignements d'objets. Au niveau du corps, on observe des mouvements répétitifs et des postures particulières. Des activités routinières, répétitives sont fréquemment investies avec une résistance au changement.

D'autres **troubles moins spécifiques** sont caractéristiques du trouble autistique. Il peut s'agir d'un retard du développement psychomoteur, de troubles du sommeil ou de difficultés au niveau de l'alimentation se manifestant par la mise en place de rituels au moment du repas ou du coucher, l'acquisition de la propreté, souvent retardée, des problèmes sensoriels qui touchent toutes les modalités sensorielles et caractérisés par une extrême sensibilité, enfin des troubles émotionnels souvent envahissants notamment de l'anxiété.

D'autre part, les anomalies sensorielles fragmentent en effet l'expérience de l'enfant et l'empêchent de se situer dans un univers cohérent. L'absence de moyens de communication,

le fonctionnement de type obsessionnel, la résistance au changement sont source de comportements colériques agressifs ou de frustration. L'absence de possibilité d'élaboration de son vécu émotionnel aggrave des comportements parfois violents (Rogé et Chabrol, 2003).

Les troubles de la communication et ceux du langage et de son utilisation sont toujours importants et sont abordés de manière spécifique en ce qu'ils entravent les relations avec les autres.

2. Le langage dans l'autisme

Le développement du langage dans la pathologie autistique est toujours retardé, de manière plus ou moins significative selon les cas, par rapport au développement normal. (Tager-Flushberg, 1999).

Dès le plus jeune âge un évitement du regard et une indifférence à un appel par son prénom sont observés. Un défaut d'attention conjointe et d'engagement dans les jeux symboliques se double d'un langage fonctionnel peu développé et des difficultés de communication importantes. Il semble en effet que la restriction de l'intérêt pour les interactions entrave considérablement le langage des enfants autistes.

2.1. Caractéristiques cliniques du langage dans l'autisme

Certains aspects sont caractéristiques du déficit langagier dans l'autisme, comme la **répétition écholalique** ou l'utilisation de termes lexicaux idiosyncrasiques, ayant une signification qui leur est propre.

L'inversion pronominale est aussi une caractéristique fréquemment rencontrée. Elle se manifeste par exemple par l'utilisation du pronom il à la place du je ou du tu, ou passe par l'évitement systématique du je. Ces phénomènes marquent notamment "une difficulté dans la conception de la notion de soi et d'autrui telles qu'elles sont établies dans l'alternance des rôles conversationnels entre locuteur et auditeur" (Tager-Flushberg, 1999).

Les **difficultés pragmatiques**, notamment conversationnelles, sont majeures dans le tableau autistique. En comparaison les difficultés rencontrées au niveau formel sont plutôt de l'ordre du retard (Tager-Flushberg, 1999). Certaines difficultés lexicales, par exemple à

utiliser et comprendre des termes se référant à des états mentaux, peuvent être mises en lien avec les difficultés d'ordre pragmatique et de la théorie de l'esprit.

2.2. Difficultés pragmatiques dans l'autisme

Le langage autistique n'est pas dénué d'intentions communicatives, notamment dans certaines formes d'autisme où il est assez bien développé d'un point de vue formel (Tager-Flusberg, 1999).

Ainsi le langage est utilisé pour communiquer, mais les formes et les fonctions de ce langage sont plus limitées. L'utilisation des actes de langage est correcte par rapport au niveau de développement langagier mais certains actes, tels que les commentaires, les mises en avant de soi, la reconnaissance de l'auditeur, les requêtes d'information, soit ceux qui mettent en avant un usage social plutôt qu'environnemental, sont peu fréquents.

Les **habiletés conversationnelles** ne sont pas spécifiquement altérées même si les enfants autistes, peu réceptifs aux initiatives conversationnelles des autres, s'engagent également faiblement dans une conversation. Ils développent une capacité au maintien du thème dans la conversation (Tager-Flusberg, 1999), mais ils ont cependant des difficultés pour prendre leur tour de parole dans la conversation et, à un niveau langagier plus élevé, le maintien du thème devient plus difficile ainsi que la capacité à donner une information pertinente.

Concernant les **habiletés discursives**, ces enfants présentent une difficulté à interpréter des comportements et des actions dans le cadre d'explication causale, par exemple quand il s'agit de relier plusieurs images dans une séquence narrative. Ils ont alors tendance à produire des descriptions isolées d'images sans introduire d'explications causales (mentales et physiques) entre les différents éléments de l'histoire. Ils ont aussi plus de difficulté à considérer les besoins de l'interlocuteur et son niveau de connaissance actuel et donc à apporter une information appropriée. Dans des tâches de communication référentielle, ces enfants ont des difficultés à répondre à des demandes de clarification et ne respectent pas la maxime de quantité de Grice.

Pour Baron-Cohen, (1993, cité par Tager-Flusberg, 1999), cette compétence pragmatique, particulièrement touchée dans l'autisme, serait le reflet d'une théorie de l'esprit déficiente atteignant la capacité à traiter l'information à partir des états mentaux d'autrui (intentions, croyances, désirs) ; elle se traduirait par une difficulté d'interprétation des comportements d'autrui en les mettant en relation de causalité avec leurs états

mentaux. Certaines difficultés observées lors des conversations seraient aussi en lien avec un déficit de cette capacité, notamment lorsqu'il s'agit de prendre en compte l'état de connaissance ou de croyance de l'interlocuteur.

Quoi qu'il en soit, les déficits particulièrement importants de cette compétence pragmatique chez l'enfant autiste ont été l'occasion de nombreuses recherches qui, en plus de donner des éléments permettant de mieux comprendre le fonctionnement langagier de ces enfants, ont certainement contribué à enrichir la clinique des troubles de la compétence pragmatique.

Dans le cadre de notre étude, nous verrons que les troubles langagiers de Bertrand concernent notamment le versant pragmatique et présentent des similarités avec ceux rencontrés dans l'autisme.

III Prise en charge de la dysharmonie psychotique et des troubles autistiques

1. Evaluation

Le diagnostic de l'autisme ou des psychoses précoces nécessite des bilans de différentes natures.

L'analyse des capacités de l'enfant et des ressources du milieu doit permettre de poser un diagnostic en se référant à une classification et doit aboutir au choix de moyens thérapeutiques et d'éducation spéciale adaptée (Ausilloux cité par Mazet et Stoléru, 2003).

L'évaluation principale est d'ordre clinique. Elle varie selon les cliniciens et les équipes éducatives. Elle se fonde sur l'anamnèse issue de l'entretien avec les parents et de l'observation du comportement de l'enfant. Les méthodes d'observation ont pour souci d'analyser les interactions de l'enfant et ses comportements ainsi que ses modes de relation avec autrui et notamment sa famille. Plus récemment, pour le diagnostic de l'autisme, sont utilisés des échelles standardisées et des outils qui permettent une évaluation standardisée des comportements observés.

Ce bilan clinique, souvent complété par un examen somatique, un bilan psychologique, un bilan langagier et psychomoteur, permet d'orienter la prise en charge et d'effectuer des choix thérapeutiques adaptés.

2. Evolution

L'évolution des troubles autistiques et psychotiques varie considérablement d'un individu à l'autre. Elle dépend de la précocité du diagnostic de l'enfant mais aussi de la qualité des moyens thérapeutiques disponibles (Mazet et Stoléru, 2003). Certaines capacités de l'enfant, comme son accès au langage ou son niveau intellectuel, sont de bons pronostics évolutifs.

Dans le cadre d'une pathologie neuro-développementale, l'autisme est considéré comme un handicap et les troubles vont donc persister tout au long de la vie. Toutefois le tableau va se modifier avec l'âge, notamment sous l'effet d'une pédagogie adaptée et des aides au développement de la communication, et conduire à une intégration satisfaisante de l'individu (Rogé et Chabrol, 2005).

Dans le cadre de la psychose, un meilleur pronostic est envisagé pour les pathologies plus tardives telles que les dysharmonies (Ferrari, 2004) pouvant évoluer vers une forme plus névrotique ou à l'inverse dans un cas moins favorable, vers l'installation d'une psychose ou d'une psychopathie.

3. Prise en charge des enfants autistes et des enfants psychotiques

La prise en charge des enfants autistes se fait généralement dans un cadre pluridisciplinaire soit en institution, à temps complet, ou à temps partiel complété par une intégration en milieu scolaire ordinaire ou en classe spécialisée.

Les hôpitaux de jour, par exemple, qui sont à la fois la forme la plus courante de prise en charge (Mazet, Stoléru, 2003) et notamment celle choisie pour l'enfant concerné par notre étude, permettent d'aborder l'enfant dans sa globalité. Un travail relationnel et éducatif s'instaure autour des différents moments de la vie quotidienne (le bain, le repas, les jeux) et par la mise en place d'activités plus spécifiques en groupe. Ce cadre offre à la fois cohérence et stabilité, dans l'optique d'améliorer les conduites de l'enfant en groupe et de favoriser son autonomie, tout en donnant la possibilité d'accueillir et d'accompagner ses angoisses.

Les modalités de cette prise en charge, les traitements envisagés et les méthodes appliquées, varient selon les équipes et leurs "inspirations" théoriques (Mazet, Stoléru, 2003).

En général elle allie plusieurs domaines : psychothérapique ou psychothérapeutique (notamment en France avec une approche plutôt psychanalytique), éducatif, rééducatif (psychomotricité, orthophonie), enfin, pédagogique et scolaire (Mazet, Stoléru, 2003).

Dans ce cadre pluridisciplinaire, qu'il s'agisse de l'autisme, d'un autre trouble envahissant du développement ou d'une psychose, l'orthophoniste a un rôle important à jouer au niveau du langage, de son investissement et de son utilisation. Son travail se base effectivement plus sur la communication que sur des aspects structuraux du langage.

Dans cette perspective, une approche du langage sur un versant pragmatique peut être tout à fait pertinente, mettant en avant, par une analyse approfondie, les aspects de la compétence conversationnelle et pragmatique d'un enfant présentant ces troubles. Cette analyse en effet permet ensuite, non seulement d'adapter et d'orienter la prise en charge, mais aussi de prendre en compte le contexte de la prise en charge et l'étayage proposé par l'orthophoniste afin de faciliter la mise en place d'une communication plus efficace. Cette approche peut enrichir les données cliniques d'un enfant tout en puisant sur ce que l'on connaît de son trouble et de ses implications psychologiques pour éclairer cette analyse et la réflexion sur la prise en charge.

Pour conclure, nous rappellerons ce que pourraient être les objectifs d'une approche pragmatique auprès d'un enfant psychotique et plus largement, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique : **repérer des buts communicatifs et leurs effets** sur les interlocuteurs en tenant compte de la situation matérielle et institutionnelle, **décrire les ajustements nécessaires au partage du sens** lié à l'organisation des échanges, et enfin, **percevoir la singularité d'un univers mental** malgré un rapport aux intentions de communication énigmatique (Witko, 2005). Ces trois objectifs nous guideront tout au long de notre démarche pratique.

PARTIE PRATIQUE

Notre étude a pour objectif de réfléchir à la pertinence de l'utilisation d'un outil linguistique, l'analyse conversationnelle, pour l'évaluation de la compétence pragmatique d'un enfant présentant une pathologie psychotique et des troubles autistiques et de ce fait des troubles importants de cette compétence.

Après avoir présenté l'enfant qui concerne notre étude, nous expliquerons la démarche suivie pour la mise en place de cette analyse conversationnelle, puis nous exposerons les résultats et en effectuerons l'analyse. Nous pourrions alors effectuer des mises en lien avec nos connaissances préalables, et porter une réflexion sur le réinvestissement de ces résultats dans la prise en charge. Pour finir, nous discuterons d'une possible utilisation de cet outil dans la clinique orthophonique.

Chapitre 1 Présentation de l'enfant

I Introduction

Bertrand a actuellement tout juste 8 ans, il est suivi en orthophonie depuis décembre 2003, c'est-à-dire 4 ans, pour des troubles du langage oral.

Il a aussi une prise en charge en Centre Médico-Psychologique (CMP), à raison d'une demi-journée par semaine, car il souffre de troubles du comportement sous forme de dysharmonie aux versants psychotiques avec des signes autistiques.

Il suit une scolarité normale et est donc en CE2, mais est aidé par une Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel (AVSI) qui est présente auprès de lui, dans la classe, tous les après-midi pour l'aider à se concentrer, le soutenir dans ses apprentissages, la compréhension et l'application des consignes. Une fois par an se réunit au sein de l'école une équipe éducative constituée par le directeur de l'école, l'institutrice, l'AVSI, la déléguée de l'éducation spécialisée, une personne du CMP, l'orthophoniste et les parents de Bertrand, pour faire un bilan sur Bertrand et discuter de son orientation, des aides et des prises en charge qui lui sont nécessaires.

C'est dans le contexte de sa prise en charge orthophonique en cabinet libéral que je rencontre Bertrand. Cette prise en charge s'axe surtout sur les aspects pragmatiques de son langage oral, très perturbés en raison de sa pathologie psychotique.

II Première rencontre avec l'orthophoniste : octobre 2003

Bertrand est né le 11/09/1999, il avait donc 4 ans deux mois quand il est venu pour la première fois voir l'orthophoniste en octobre 2003. Cette consultation s'est faite à la demande de l'institutrice et en parallèle avec une première consultation au CMPP de St-Nazaire pour

qu'y soit effectué un bilan pédopsychiatrique, également sous les conseils de l'institutrice de Bertrand.

Il était à ce moment-là scolarisé en moyenne section et l'institutrice s'inquiétait de son comportement qu'elle trouvait souvent surprenant parce que parfois inadéquat et, à d'autres moments, très pertinent. Elle notait des répétitions de mots ou d'actions, un langage parfois incompréhensible, ou une absence de réponse aux questions alors qu'il savait parler. Elle remarquait des destructions d'objets ou au contraire un regard dans le vague, parfois une absence de réaction qui donnait l'impression que Bertrand était dans son monde. En résumé, elle observait un trouble du comportement qui avait des retentissements au niveau relationnel et scolaire et qu'elle souhaitait mieux comprendre.

1. Données anamnestiques de Bertrand

L'audition a été contrôlée et elle est bonne, même si certains de ses comportements rappellent ceux d'un enfant sourd.

Il vit avec ses parents et sa sœur, de 4 ans son aînée.

Les parents sont toujours partie prenante des différentes prises en charge et aides proposées à Bertrand et soutiennent l'action de l'équipe qui accompagne Bertrand. Ils sont très investis dans le travail scolaire à la maison. Le père a accompagné Bertrand au premier rendez-vous avec l'orthophoniste et par la suite s'est toujours arrangé avec sa femme pour que Bertrand aille aux séances d'orthophonie.

La grande sœur de Bertrand a joué et joue encore un grand rôle dans l'évolution de Bertrand, sa socialisation, ses progrès dans les jeux, son investissement dans les relations.

2. Comportement

Lors des premiers rendez-vous, Bertrand avait un comportement très particulier : il montrait peu d'intérêts pour les jeux ou ce qui se trouvait autour de lui, ne savait que faire des jeux proposés par l'orthophoniste, mais pouvait montrer un intérêt exacerbé, focalisé, pour une activité sans pouvoir s'en détourner.

Il pouvait aussi entrer dans de très grosses colères quand on lui opposait un refus et, à d'autres moments, se montrer très passif, ne pas répondre aux questions, même pas par un signe de tête, voire même se montrer docile, notamment lors de la passation de tests. Au fil des séances, une restriction du champ des activités et des intérêts s'est confirmée.

3. Premier bilan orthophonique

Dans ce cadre, le premier bilan orthophonique fut difficile.

Bertrand n'a pas de trouble d'articulation, sa parole subit très peu de transformations qui ne soient pas normales à son âge.

Du côté de l'expression orale, son vocabulaire est très en deçà de ce qui est attendu pour son âge et, en spontané, il peut être par moments très logorrhéique avec jargon, dyssyntaxie, discours incompréhensible, écholalique, et parfois, au contraire, un discours posé, dans lequel, malgré des inversions, on peut identifier un sujet, un verbe, un complément. Il utilise le "je" ou "moi" pour parler de lui-même, mais fait parfois usage en écholalie du pronom "tu" qui laisse penser que la relation de réciprocité dans le dialogue n'est pas encore acquise.

Au niveau de la compréhension, les résultats ne sont pas interprétables, Bertrand ne comprend pas la consigne et n'en tient pas compte en multipliant les désignations au hasard. Il n'a pas accès au sens. Souvent, il ne répond pas aux questions ou répond à côté ; il répond plus souvent par l'action (il se lève, quand on dit que la séance est terminée), mais il semble toutefois moins bien comprendre le langage qu'il ne s'exprime avec.

4. Premières conclusions

Le trouble du comportement de Bertrand semble donc affecter sa sociabilité et son affectivité, ses possibilités de communication semblent altérées et leur utilisation inadaptée et insuffisante. Dès ce premier bilan, l'orthophoniste, Catherine, note un déficit sémantique et pragmatique associé au trouble syntaxique.

III Diagnostic pédopsychiatrique

Le bilan orthophonique fut complété par un bilan pédopsychiatrique qui détermina une dysharmonie évolutive sur le versant psychotique comportant quelques traits autistiques. D'après ce bilan, Bertrand souffre d'un trouble de l'identité, associé à un trouble des interactions sociales et un trouble de l'affectivité. Plusieurs éléments soulignés lors du premier

entretien au CMPP de St Nazaire puis, lors du bilan de seconde intention, à l'arrivée de Bertrand au CMP de Nantes, vont dans le sens de ce diagnostic.

Le diagnostic s'est basé à la fois sur des signes comportementaux de Bertrand et sur les informations données par les parents lors de l'entretien. Dès sa naissance Bertrand a refusé le sein et l'allaitement fut difficile. Vers 18 mois, d'autres signes devinrent plus visibles et attirèrent l'attention des parents : un certain isolement de Bertrand, des "chutes" anormales marquant en fait un effondrement psychique dans certaines situations difficiles, ou de violentes colères. Les situations de séparation avec la mère sont vécues difficilement. Bertrand s'accroche à sa mère silencieusement puis soudain se met à pleurer intensément. Ses troubles alimentaires, son angoisse et son instabilité vont se doubler de troubles du langage. Il présente un langage écholalique, des stéréotypies verbales et des persévérations verbales qui rappellent le langage autistique. Il a des réactions en miroir, est capable d'imitation, mais est peu empathique.

Plus tard, à son arrivée au CMP, Bertrand a toujours un langage ritualisé ou désorganisé. Ses centres d'intérêt sont restreints, il peut s'agir d'un livre ou d'un film. Il a de bonnes capacités mnésiques et une motricité plutôt bonne. Il a intégré son schéma corporel, mais ses repères spatio-temporels sont précaires, ce qui se traduit dans son discours, notamment en séance orthophonique. Il est très insécurisé par la nouveauté comme beaucoup d'enfants psychotiques et ses réactions d'angoisse le coupent du monde. Les interactions sociales sont très limitées et se dirigent essentiellement vers l'adulte. Ses troubles alimentaires persistent sous la forme d'une sélectivité alimentaire.

Le diagnostic fut à cette époque volontairement flou, car le CMPP ne souhaitait pas "coller d'étiquettes" sur Bertrand et sur son trouble, cherchant ainsi à ne pas fermer de portes dans l'esprit des parents, à ne pas modifier leurs attentes vis-à-vis de Bertrand afin de favoriser son évolution.

IV Evolution de Bertrand durant la prise en charge orthophonique

Au cours de la prise en charge, qui s'effectue en complément des interventions au CMPP puis au CMP et à l'école, le comportement et le langage de Bertrand ont beaucoup évolué. Son parcours, durant les quatre années qui ont suivi cette première rencontre, est retracé ici.

En mars 2005, Catherine parle toujours d'un comportement imprévisible, avec de grandes phases de repli et de refus durant lesquelles aucun travail n'est possible. Bertrand ne supporte pas l'échec et montre une grande angoisse face à la nouveauté.

Au niveau du langage, la parole a progressé, mais le vocabulaire stagne et la syntaxe ne s'est que peu améliorée. Le discours est plus compréhensible, il n'y a plus de logorrhée ni de monologue, mais des stéréotypies verbales persistent. Les notions syntaxiques ne sont pas comprises bien que Bertrand soit capable de répondre à une question autrement que par l'écholalie. Catherine note toutefois des thèmes de prédilection qui le rassurent et également des changements de thème sans rapport avec le thème précédent ou des persévérations dans le même thème.

Elle conclut en évoquant un trouble du langage sévère concernant le déficit de compréhension, de sémantique et de pragmatique, en spécifiant une inadaptation du discours aux situations, aux interlocuteurs.

Bertrand passe en CP non sans quelques réticences de l'équipe éducative. Le CP fut cependant une année salubre pour lui, car elle lui a permis de se cadrer. Il est entré sans problème dans les apprentissages de la lecture, tout ce qui est automatique (plus tard les tables d'addition, le calcul...) étant beaucoup plus facile pour lui.

En 2006, Bertrand est au CE1 et son comportement s'est beaucoup amélioré, « harmonisé »: il n'est plus imprévisible, ne refuse plus le travail proposé, accepte le « non », il devient plus gai, il plaisante. Il est cependant toujours angoissé face à la nouveauté et peut présenter un discours morbide dans ces moments-là. Il a encore des réactions inadaptées aux situations ainsi que dans les interactions. Ses réactions apragmatiques ont tendance à le marginaliser. Il fait peu de suggestions en séance et paraît souvent absent.

Au niveau du langage oral, les troubles linguistiques concernent surtout la structuration syntaxique : l'utilisation des pronoms est floue, il y a une économie de forme, le discours est plus intelligible malgré un débit rapide. Il utilise le langage de manière plus personnalisée pour raconter des événements qui le concernent mais il se décentre peu. Le langage est parfois très empesé. Il répond plus aux questions.

Sur le versant pragmatique, ses difficultés se situent dans l'initiation de l'échange, l'utilisation et le respect des règles qui régissent un échange, les changements de thèmes parfois difficiles ou alors sans lien entre eux. La capacité à utiliser le langage pour faire des demandes, pour reformuler, ou la capacité à envisager un autre point de vue et à tenir compte de l'avis de l'autre sont aussi affectées. Il s'adresse préférentiellement aux adultes et répond plus volontiers aux énoncés courts. Bien qu'il commence à tenir compte de l'avis d'autrui, il lui est difficile de croire que les autres pensent différemment de lui. Il est capable de plaisanter quand c'est à son initiative.

En compréhension, ses problèmes concernent les situations ambiguës, l'implicite, les énoncés inférentiels, la différenciation de termes abstraits proches. Il change difficilement de point de vue, il persévère et il interprète les consignes en poursuivant un but qu'il s'est fixé.

En 2007, Catherine note un trouble et non un retard compensable de la capacité à communiquer avec le langage de manière adaptée.

En plus d'un agrammatisme souvent marqué et de troubles pragmatiques toujours présents, elle relève un manque de décentration de Bertrand, une difficulté à changer de point de vue, une impossibilité à se dégager du sens littéral des énoncés et une dissociation entre le discours en spontané et celui dirigé. Il fait toujours peu de suggestions de travail.

V Actuellement

Le comportement de Bertrand est devenu plus stable. Il est plus actif dans la rééducation, fait des propositions, il semble venir plus volontiers aux séances même s'il se fatigue parfois vite. Certaines pensées ou situations envahissent son discours, mais il est dorénavant possible d'avoir une conversation à leur sujet. Il est moins angoissé par la

nouveauté, le discours morbide a disparu. Ma présence en séance n'a pas modifié son comportement. Il s'adresse peu à moi, mais remarque mon absence.

En ce qui concerne **le langage oral**, il a toujours un retard syntaxique, mais ses difficultés se situent plus au niveau de sa capacité à communiquer, à adapter son discours aux situations. Son discours a toutefois évolué : il raconte plus spontanément des événements extérieurs et il a moins de thèmes de prédilection. Il est plus facile de limiter ses dérives verbales et donc d'avoir un échange avec lui. Il y a moins de décalage entre les situations de langage spontanées et dirigées. Il adhère aussi plus facilement aux situations humoristiques. Par contre, il accepte toujours difficilement que l'on ne pense pas comme lui, que l'on ne puisse pas comprendre sans explication les situations qu'il a vécues sans nous.

Plus précisément, **en conversation**, Bertrand a toujours des difficultés en ce qui concerne les questions et les réponses. Il répond parfois inadéquatement aux questions, parce qu'il persiste dans son idée sans prendre en compte la question posée. Son discours est souvent difficile à suivre car il change de sujet sans faire de lien, il utilise les pronoms, les verbes et les temps de manière inadaptée, il est souvent imprécis, voire incohérent.

Il lui arrive encore de persévérer dans un même thème. Il est notamment très préoccupé par le fait d'arriver en retard à l'école et de manquer le sport ou la récréation à cause de la séance d'orthophonie. Ce thème revient donc régulièrement en séance ; mais, comme pour les autres sujets faisant appel à des notions temporelles, il est parfois difficile de comprendre ce que Bertrand veut dire, d'autant plus qu'il répond de manière peu adéquate aux questions visant à clarifier son propos. Il lui arrive d'initier une conversation et il respecte généralement les tours de parole, même s'il s'impose parfois dans le discours de l'autre en coupant la parole avec insistance. Les difficultés semblent surtout se situer dans la capacité à maintenir un thème et dans la cohérence des différents tours de parole.

En **compréhension**, on observe également une difficulté à généraliser, à comprendre les sous-entendus et à se détacher du sens premier des mots. A la question "Est ce que l'AVSI voit d'autres enfants dans ta classe?" (sous-entendu : "Est-ce qu'elle s'occupe d'autres enfants à part toi?"), Bertrand répond : "Ben oui, elle voit tous les enfants!". Effectivement, quand elle vient en classe pour aider Bertrand, elle voit (au sens propre) tous les enfants.

Dans certaines activités, il montre des difficultés à faire des déductions, à utiliser les informations données pour tirer des conclusions ou à utiliser le contexte pour interpréter certaines situations. Sa compréhension des consignes semble déficitaire soit par manque d'attention, soit parce qu'il veut faire les choses comme il l'entend. Pourtant, la compréhension en lecture n'est pas déficitaire. Les résultats au LMC de Khomsi suggèrent que Bertrand a une

bonne compréhension. Son seul score pathologique concerne la seconde présentation des items qui montre une persévération dans l'erreur. Il ne profite pas du deuxième essai pour corriger son erreur, alors que la majorité des enfants améliorent leur score à cette occasion. Ce score montre la difficulté à changer de point de vue de Bertrand. Le test de Khomsi ne fait pas appel à la dimension orale puisqu'il s'agit d'associer une phrase et une image. Quand la compréhension passe par des réponses aux questions (Le printemps de Lobrot), Bertrand est tout de suite très en difficulté, car il ne réussit pas à répondre précisément à la question.

Au-delà des aspects pragmatiques de son langage, ses troubles se manifestent dans son **attitude globale** à travers l'évitement de son regard, son ton et l'intensité vocale qu'il utilise parfois de manière surprenante, dans sa manière de répondre, sa volonté d'éviter la conversation.

Ses troubles pragmatiques se révèlent dans toutes les interactions sociales, en séance, mais aussi dès la salle d'attente où la rééducation peut déjà commencer.

VI Prise en charge au CMP

L'évolution de Bertrand au cours de la prise en charge orthophonique s'est d'abord manifestée dans son comportement puis dans l'investissement de son langage. Son évolution, notamment au niveau de sa communication, est aussi constatée au CMP.

La prise en charge au CMP a lieu une demi-journée par semaine incluant le repas du midi. Elle s'effectue au sein d'un groupe de 11 enfants encadrés par 6 professionnels, soignants et éducateurs. La matinée est divisée en deux temps : un temps d'accueil et de parole, puis un atelier de construction à partir d'objets, de matières trouvées à l'extérieur. Globalement, l'équipe cherche à assouplir les comportements et réactions rigides et la volonté de maîtrise sur les choses de Bertrand.

Dans le **groupe**, ses interventions ont plus d'à propos et il est capable de faire des associations judicieuses avec ce que disent les autres. Quelquefois, pourtant, comme nous le constatons aussi en séance d'orthophonie, il s'impose sans retenue dans le discours de l'autre. Il parle plus qu'à ses débuts dans le groupe, il est même nécessaire parfois de limiter son temps de parole ou d'intervenir et de le faire répéter pour chercher à rendre plus cohérent ce

qu'il veut dire. Cependant, l'équipe sent que, dans ce cas, il accepte plus l'aide de l'adulte, car il a maintenant envie d'être compris et de communiquer. Il semble aussi mieux comprendre, mais ses repères temporels restent confus et il est difficile de suivre ce qu'il explique.

Le **changement d'activité est mieux vécu**. Lors de l'atelier de construction, Bertrand accepte maintenant de sortir pour aller chercher son matériel. Il supporte mieux le fait de ne pas avoir le temps de terminer son dessin ou sa construction. Il montre cependant dans cette activité le besoin d'être tenu psychiquement par l'adulte, sans le soutien duquel il se démobilise rapidement. L'activité vise, par la construction d'idées puis de quelque chose de logique suivant un objectif, à la construction du déroulement de sa pensée.

Le **moment du repas** reste très difficile. Bertrand s'effondre au niveau corporel, signifiant ainsi son effondrement psychique. Il refuse ce qui lui est proposé et il est impossible de le faire changer d'avis. Le fait de mettre à la bouche n'est pas supporté et il sélectionne les aliments en fonction de leur couleur et de leur mélange avec d'autres ou non. A ce moment-là, il n'est plus dans la communication. Il prend toutefois plus en compte qu'avant les demandes et attentes de l'équipe qui sent chez lui une volonté de changer.

Au niveau du groupe, il est aussi plus sensible aux autres et à leurs difficultés. Il comprend qu'eux aussi ont des réactions qui peuvent être différentes selon les situations.

Globalement, le comportement de Bertrand au CMP s'est **assoupli**. Il accepte mieux maintenant certaines situations angoissantes, il prend plus en compte l'autre et l'aide qu'il peut lui apporter. Il s'engage également plus dans l'échange.

VII Cadre et contenu de la prise en charge orthophonique

Elle a lieu toutes les semaines à raison de 30 minutes dans le cabinet libéral de Savenay.

A l'arrivée de Bertrand au CP, son langage s'est élaboré et les troubles pragmatiques sont devenus évidents. Avant, le retard de langage et le trouble du comportement masquaient partiellement ses difficultés. La rééducation orthophonique a, à ce moment-là, évolué vers un travail plus pragmatique.

Au départ, en plus d'une guidance parentale, elle consistait surtout à **entrer en relation** avec Bertrand, à lui faire accepter le cadre de la prise en charge pour permettre ensuite un travail sur le langage oral, le vocabulaire, la structure de phrases, tant au niveau de la compréhension que de l'expression. Elle visait principalement l'acquisition des capacités de communication pour mieux adapter plus tard le discours et le comportement aux interactions sociales.

Une fois que le langage formel s'est amélioré, Catherine a entamé une rééducation plus centrée sur **le travail des aspects pragmatiques en multipliant** les situations de communication et d'échanges appropriés, base d'une prise en charge dont les principes essentiels sont restés les mêmes à ce jour.

Pour cette rééducation, elle utilise surtout des supports d'images, des mises en situations diverses. Elle a travaillé l'écoute de consignes, l'adaptation des réponses, l'écoute de récits... Ces différents exercices de communication permettent aussi d'améliorer le langage oral au niveau de la syntaxe, la grammaire et de la conjugaison, mais ces aspects du langage peuvent aussi faire l'objet d'activités plus ciblées.

Peu de matériels existant pour travailler les aspects pragmatiques spécifiques, il est surtout nécessaire d'adapter du matériel et des activités aux troubles de Bertrand.

Un travail important est fait au **niveau spontané dans l'échange**, sur sa capacité à initier et participer à un échange, à se faire comprendre, à être informatif, à répondre aux questions.

Pour commencer, un **travail de compréhension et d'expression** a été mis en place à partir des cartes représentant des situations ayant un lien de cause à effet. Il s'agissait de les décrire et de fournir une interprétation cohérente en repérant et analysant les indices contextuels fournis par l'image. Ces images permettent en plus de travailler les questions "pourquoi", "comment", et les questions/réponses en général, afin d'essayer de faire varier les modèles de réponses que Bertrand utilise préférentiellement. Les images permettent, en créant un référent commun, de canaliser son langage oral et de travailler la précision et l'adéquation des informations données.

Allant dans le même sens, le matériel Dialogue représente des photos en situation de personnages dont il faut imaginer les dialogues. Cet outil permet notamment de mettre Bertrand dans une situation où il est amené à se décentrer et à imaginer la pensée d'autrui, ce qui s'est d'ailleurs révélé tout à fait possible. Dans le cadre d'un fichier intitulé "Mais qu'est-ce

qu'ils disent?", il s'agit d'associer à des personnages représentés dans diverses situations quotidiennes (la cour de l'école, la rue...) des pensées ou des phrases. Cet exercice nécessite d'interpréter, à partir du contexte global et des différents éléments présents sur de l'image, la situation de chaque personnage et de se représenter ce que chacun pourrait penser ou dire. Il est plus cadré que Dialogue, car les phrases sont imposées, mais la difficulté vient de la nuance apportée dans chacune de ces propositions qui nécessite une bonne compréhension de la situation.

Marc Monfort a beaucoup réfléchi sur la rééducation des troubles pragmatiques du langage et est à l'origine de plusieurs outils notamment **Pragma et Syntax**, qui sont deux jeux de cartes, et **L'esprit des autres** qui est un livret regroupant différentes activités à partir de dessins. Ces supports sont aussi utilisés avec Bertrand lors des séances et permettent de mieux cerner certaines de ses difficultés d'adaptation au niveau pragmatique.

Le principe de ces deux jeux est le même : le récepteur du message doit retrouver parmi son lot d'images (identique aux deux interlocuteurs) la même image ou la même série d'images que lui décrit le locuteur.

Pragma est un **support visuel pour la communication référentielle**. L'un des participants doit décrire un ensemble de trois images que l'autre ne voit pas et qu'il doit reproduire à l'identique. Cette activité cherche à améliorer la pertinence de l'information. Il peut aussi être l'occasion de demander un complément d'information pour résoudre l'activité ou d'y répondre de manière adéquate. Il donne l'occasion de faire des déductions à partir des informations données et d'éviter de poser des questions inutiles.

Syntax est aussi un support graphique pour **la communication référentielle et la production d'énoncés** et s'utilise de la même manière que Pragma. La différence se situe dans les images qui ont été élaborées de telle manière que leur description induise l'utilisation d'un verbe accompagné d'un complément. A partir d'un stock d'images que les participants ont tous les deux à l'identique, l'un des participants doit chercher à faire deviner l'image qu'il a choisie.

Ces deux matériels se veulent fonctionnels en cela que le récepteur ne sait pas ce que va contenir l'énoncé produit et le récepteur répond en réalisant une action (montre une image ou une série d'images) qui permet au locuteur de vérifier l'efficacité de son langage et de l'amener à se corriger si nécessaire. Dans ces deux activités, Bertrand rencontre des difficultés pour effectuer des déductions et poser les questions adéquates pour arriver à la même image. Il est ainsi parfois amené à poser des questions dont il est déjà censé avoir la réponse.

L'esprit des autres est constitué de fiches dessinées qui font travailler le langage de référence mentale, c'est-à-dire **la compréhension et l'expression des vécus et des représentations** de ce qui se passe dans notre esprit et celui d'autrui. Ces fiches concernent entre autres l'interprétation des émotions, l'interprétation des causes à partir d'une situation représentée, la compréhension des questions "qui, quoi, à qui, pourquoi..", l'entraînement à la fonction déictique, la résolution de problèmes pragmatiques, l'interprétation de situations ambiguës, de mensonges... Cet outil permet aussi une meilleure interprétation des comportements de l'enfant par une proposition d'analyse plus détaillée des réponses de l'enfant. Il a pour objectif général de stimuler la compréhension et l'expression de situations et d'états mentaux internes.

Dans ce type d'activité, il arrive que Bertrand interprète de manière inadéquate les indices contextuels représentés dans la situation imagée et n'en déduise pas le sens global. On peut même penser qu'il a du mal à envisager une situation dans sa généralité s'il ne l'a pas vécue lui-même de la même manière. Ainsi, dans le cas d'une image qui représente un homme portant une valise face à la porte d'une maison visiblement forcée, qui laisse supposer qu'il rentre de vacances et qu'il retrouve sa maison cambriolée, Bertrand pense que l'homme rentre du travail et que sa porte est cassée, car il l'a fermée trop fort. Il n'arrive pas à envisager qu'il puisse rentrer de vacances, car l'homme est seul et pas en famille, comme c'est le cas pour Bertrand.

Enfin Catherine a utilisé un outil qui répertorie 300 exercices **d'inférences logiques** qui consiste, à partir d'une situation décrite à l'écrit, à choisir parmi 4 propositions l'interprétation logique que l'on peut faire de cette situation. Au départ, Bertrand a eu du mal à se décentrer, à changer de point de vue, mais depuis, il a évolué dans ses réponses et se montre capable de faire des interprétations adéquates.

A partir de ces supports, **la prise en charge** aujourd'hui, au-delà des aspects syntaxiques et grammaticaux, vise à canaliser son discours et les changements de thèmes intempestifs, à adapter son discours à celui de l'autre, à faire deviner, informer à partir d'un matériel caché, à résoudre des problèmes de logique mettant en jeu des inférences à partir de textes ou d'images, à répondre aux questions, à rendre sa pensée plus mobile, à pouvoir envisager différents points de vue... Catherine a surtout pour objectif de travailler tous

azimuts, par le biais de diverses situations, tout ce qui est en jeu dans la communication et qui semble poser problème à Bertrand.

VIII Bilan des observations faites en séance

Les observations faites grâce à l'utilisation de ces différents supports et de ce que Catherine propose en séance viennent compléter ou confirmer les éléments de la compétence pragmatique de Bertrand précédemment abordés.

Ses capacités conversationnelles et pragmatiques y sont en effet sans cesse mises en jeu : lors des conversations qui entament et clôturent chaque séance, mais aussi à travers les activités plus ou moins spécifiques qui sont proposées. Ces observations, dont nous allons reprendre les points principaux sont un premier étayage de l'évaluation de la compétence pragmatique et conversationnelle de Bertrand.

Au niveau **conversationnel**, Bertrand montre plus de facilité à s'engager dans une conversation et à y participer de manière adéquate. Il peut introduire un sujet, mais le fait parfois de manière envahissante et change de thème de manière incongrue. Il s'impose parfois dans le discours de l'autre en lui coupant la parole avec insistance. Même si c'est aujourd'hui plus rare, certains thèmes sont récurrents dans son discours. Il lui arrive souvent de ne pas tenir compte d'une consigne ou d'une question et de répondre en suivant l'objectif qu'il s'était fixé. L'adéquation de ses tours de parole semble alors mise à mal.

A un niveau plus **pragmatique**, il semble ne pas tenir compte de ce que pense ou peut connaître son interlocuteur, il a du mal à changer de point de vue et à envisager celui de l'autre. Son discours est parfois incohérent en lien avec une utilisation anarchique des connecteurs logiques, des termes temporels et spatiaux, des termes anaphoriques.

L'adaptation générale de son discours au contexte, à ce qui lui est demandé, à la situation, semble poser problème.

IX Passation du PTP de Monfort (annexe 5)

Nous avons décidé d'utiliser la grille de Profil des Troubles Pragmatiques de Monfort (2005) afin de formaliser et d'organiser nos différentes observations.

Dans notre réflexion sur l'évaluation de la compétence pragmatique, il nous a paru en plus intéressant d'étudier ce qu'apportait la passation d'une grille à l'évaluation de ses compétences.

Nous avons choisi la grille de Monfort, le PTP (Profil des Troubles Pragmatiques, 2005), que nous avons présentée dans notre partie théorique. Cet outil a été créé pour être utilisé par une orthophoniste et permet une analyse non seulement des compétences langagières mais aussi sociales de l'enfant.

Cette grille se base sur la description très complète que fait Monfort (2005) des symptômes pragmatiques. Nous avons choisi de regrouper ces symptômes dans un tableau récapitulatif pour faciliter la passation (Annexe 6). Elle nous a paru intéressante à utiliser pour Bertrand, car elle permet de rendre compte d'un certain nombre de ses difficultés.

Elle s'axe sur certains aspects strictement conversationnels, mais apporte surtout de nombreux éléments faisant un lien intéressant avec les capacités langagières. Elle permet aussi d'aborder le versant réceptif du langage qui est problématique chez Bertrand.

Cette grille permet enfin de rendre compte des éléments de son comportement, notamment dans l'interaction sociale qui participe à l'inadéquation ou la difficulté d'adaptation plus globale.

Nous allons faire une présentation de ce que cette grille a mis en évidence. Nous distinguons les troubles de l'interaction sociale (en compréhension) et des comportements ludiques et sociaux (en expression) des troubles plus spécifiquement langagiers.

Globalement, les difficultés de Bertrand concernent autant le versant expressif que réceptif avec peut-être des troubles plus modérés au niveau expressif. Ces troubles semblent aussi se manifester au niveau de son comportement et de l'interaction sociale.

1. Troubles de l'interaction sociale (versant réceptif)

Cette rubrique met particulièrement en valeur les problèmes d'investissement de Bertrand dans les échanges avec autrui par un manque de sensibilité sociale, d'intérêt pour les autres, son appropriation particulière des normes sociales. Certains items posent question : il s'agit de ceux concernant la compréhension de la dynamique des jeux et la résolution de tâches mentalistes. Certains éléments montrent en effet que Bertrand s'implique de manière particulière dans les jeux s'éloignant quelque peu de la règle sans montrer de réel désir de gagner. D'autre part, la difficulté pour résoudre des tâches mentalistes, telles qu'interpréter la raison d'un acte dans une situation donnée, pose aussi question.

2. Troubles des comportements ludiques et sociaux (versant expressif)

Pour remplir cette partie de la grille, des éléments concernant le comportement de Bertrand avec ses pairs et en famille nous ont manqué. Il ressort cependant des entretiens avec l'équipe du CMP que Bertrand semble en effet privilégier le lien avec l'adulte et prendre peu en compte ses autres camarades. D'après sa famille, il se montre aussi peu affectueux. Des troubles au niveau du comportement alimentaire sont également à noter.

3. Troubles langagiers

3.1. Sur le versant réceptif

La grille de Monfort met en avant une difficulté de compréhension de termes verbaux, notamment sur les questions de choix ou les questions plus ouvertes (Qui? Quand?...). Une difficulté de compréhension des pronoms personnels, adjectifs possessifs ou de termes anaphoriques est aussi pointée. La grille permet par ailleurs de mettre en évidence une difficulté de compréhension du langage non littéral en lien avec une mauvaise prise en compte de l'intention implicite, de ce que sait l'interlocuteur ainsi que des éléments contextuels. La difficulté de compréhension du second degré est toujours manifeste quoiqu'en progrès.

Dans l'échange, il est noté que Bertrand manifeste peu ou mal à propos son écoute et qu'il établit peu de contact oculaire.

3.2. Sur le versant expressif

Bertrand montre des **troubles de l'informativité** caractérisés par un manque, un excès ou une inadéquation de l'information qu'il fournit.

Concernant un **trouble sémantique**, la grille soulève la question de la confusion entre termes mentalistes (mots ou expressions qui se réfèrent à des états mentaux internes, penser, croire, savoir essayer, vouloir, pouvoir, imaginer, supposer) ou entre mots appartenant à la même catégorie sémantique. D'autres items ont aussi soulevé des questions auxquelles nous n'avons pu répondre. Il s'agit d'une éventuelle difficulté concernant les termes liés à l'espace et au temps et un trouble de l'évocation. Des progrès ont été accomplis, mais il est difficile de savoir s'ils sont conséquents. Une dissociation entre les mots ou expressions que Bertrand peut utiliser spontanément, mais qu'il ne peut évoquer volontairement, nous est aussi apparue. Enfin, Bertrand utilise parfois des termes soutenus, il dit ainsi régulièrement "je ne sais pas", sans omettre la négation.

La grille aborde aussi la question de la pauvreté des **fonctions et registres utilisés** par Bertrand. Là encore le langage de Bertrand semble avoir évolué vers une plus grande utilisation d'énoncés déclaratifs, de questions ou de références à des états mentaux internes et un élargissement des thèmes de conversation.

Une difficulté à **ajuster la forme verbale au contexte et au statut de l'interlocuteur** pose aussi question, notamment en ce qui concerne l'expression du désaccord ou de la critique.

La grille met en avant un **non respect des règles de la conversation**. Bertrand introduit peu de thème par une formule habituelle ("justement..."), il passe du coq à l'âne, ne tient pas compte de ce qu'a dit l'autre, surtout en groupe. L'alternance des tours de parole nous semble par contre respectée.

Il éprouve aussi des difficultés à **réparer les malentendus dans la conversation**, c'est-à-dire à reformuler ou compléter un énoncé incompris, à dire qu'il ne sait pas répondre, à se soucier de la bonne transmission du message ou à percevoir l'inadéquation de ses réponses.

L'**intonation** est également altérée. Elle est monotone, parfois brusquement trop forte et nasonnée.

L'**expression non verbale**, oculaire, corporelle ou faciale, est insuffisante.

L'invariance verbale ne caractérise pas le discours de Bertrand ni l'inadéquation des réponses si on s'en tient aux items proposés dans la grille. L'inadéquation des réponses n'y est

en effet caractérisée que par l'écholalie et les persévérations. Nous avons pourtant observé certaines réponses inadéquates lors des séances.

La passation de cette grille se base sur les observations faites en séance. Elle nous a permis de préciser certaines difficultés de Bertrand concernant les troubles sémantiques ou de l'informativité par exemple. Pour certains items, surtout ceux comportementaux, elle nécessiterait des informations données par la famille ou l'école. Etant donné la précision des items proposés, elle paraît difficile à remplir en première intention alors qu'on connaît encore peu l'enfant. Même dans notre cas, il a été impossible de répondre avec certitude à tous les items. Puisqu'il va s'agir, dans la suite de cette recherche, d'approfondir notre connaissance des troubles pragmatiques de Bertrand, nous pourrions peut-être répondre aux questions laissées ici en suspens.

Conclusion sur la présentation de Bertrand

Certains troubles de Bertrand concernent particulièrement la compétence conversationnelle : la capacité à répondre aux questions, qui touche à la cohérence et au lien entre les tours de parole, la capacité à changer ou maintenir un thème, la capacité à s'engager dans un dialogue.

L'analyse conversationnelle nous permettra sûrement de mieux cerner ces difficultés et de comprendre leur contexte d'apparition.

Les capacités pragmatiques de Bertrand sont aussi altérées, mais semblent plus mobilisables dans le contexte dirigé des activités proposées en séance. La difficulté à s'appropriier ces compétences dans le cadre spontané de l'échange va nous permettre d'en effectuer aussi une analyse.

Chapitre 2 Présentation de la recherche

I Contexte de la recherche

D'un point de vue langagier, les observations cliniques mettent en évidence des troubles de type pragmatique chez Bertrand. Ces troubles ont pour l'instant fait l'objet d'observations intuitives, lors des séances, et n'ont pas été évalués à l'aide d'un outil spécifique. Ces observations, toutefois riches et précises, vont nous guider dans la mise en place d'un dispositif conversationnel dont l'objectif sera d'analyser de manière plus fine et plus approfondie ses habiletés pragmatiques. Cette analyse nous permettra de mieux cerner ses capacités dans le domaine pragmatique et éventuellement de redéfinir certains objectifs de prise en charge et surtout de réfléchir sur la pertinence de l'utilisation d'un tel outil, habituellement employé en linguistique, dans la prise en charge orthophonique d'un enfant présentant des troubles pragmatiques particuliers.

Pour remplir ces objectifs, nous commencerons par retracer les éléments obtenus lors de l'observation clinique intuitive. Nous compléterons ces éléments par des informations obtenues grâce à la passation de la grille de Profil des Troubles Pragmatiques (PTP) de Monfort (2005).

Nous construirons ensuite un dispositif d'analyse conversationnelle qui complètera, approfondira, objectivera et précisera la compétence pragmatique de Bertrand.

Nous chercherons à respecter et à mettre en place pour ces évaluations un contexte le plus naturel possible et le plus proche des préoccupations de l'enfant, suivant des principes que nous avons développés dans la partie théorique, afin d'obtenir des informations pertinentes concernant les compétences pragmatiques de Bertrand.

II Problématique et hypothèses

1. Problématique

L'analyse conversationnelle constitue-t-elle un outil pertinent pour l'évaluation de capacités pragmatiques auprès d'un enfant présentant des troubles importants dans ce domaine du fait d'une dysharmonie psychotique associée à des traits autistiques ?

2. Hypothèses

L'analyse conversationnelle est un outil pertinent pour l'évaluation de capacités pragmatiques auprès d'un enfant souffrant d'une dysharmonie psychotique dans le contexte d'une prise en charge orthophonique.

Auprès de cet enfant, présentant des troubles pragmatiques :

- l'analyse conversationnelle permet de compléter et d'approfondir des observations faites de manière clinique et à l'aide d'une grille d'évaluation ;
- l'analyse conversationnelle permet une analyse approfondie et objective des capacités pragmatiques d'un enfant (aspects quantitatifs et qualitatifs) ;
- l'analyse conversationnelle apporte des éléments pertinents pour la définition d'objectifs dans le cadre d'une prise en charge orthophonique.

III Mise en place de l'analyse conversationnelle

1. Présentation du dispositif

1.1. Contexte d'enregistrement de la conversation

La conversation avec Bertrand a été enregistrée lors d'une séance au cabinet. Cet enregistrement a été fait avec l'accord des parents et de Bertrand. Toutefois la présence du

dictaphone ayant perturbé Bertrand lors d'un premier essai, le micro a été caché lors de la conversation qui a fait l'objet de notre analyse.

A cette occasion, différentes activités et supports ont été proposés, mais l'orthophoniste a particulièrement tâché de créer un échange et susciter de la part de Bertrand une activité conversationnelle.

Nous avons choisi ce cadre afin d'établir une situation naturelle d'échange avec Bertrand dans un cadre familial avec quelqu'un qu'il connaît bien, permettant d'observer une compétence conversationnelle la plus authentique possible.

Durant cet échange, il semble s'être particulièrement investi au regard des autres séances que j'ai pu observer ; il semble avoir volontiers répondu aux sollicitations de Catherine, s'être engagé dans l'échange sans difficulté, ce qui produit une conversation plutôt riche, représentative d'une activité conversationnelle, mais dont les résultats, comparés à d'autres corpus, pourraient peut-être être relativisés.

Pendant l'échange je suis présente, comme à chaque séance, mais je ne participe pas plus que durant les séances habituelles, ce qui me permet d'observer et de noter d'autres éléments sur le déroulement des activités, le comportement corporel et gestuel, le regard de Bertrand.

Dans cette situation interactive, les rôles interactionnels des deux interlocuteurs sont complémentaires et non pas symétriques. L'orthophoniste doit proposer quelque chose auquel le patient doit répondre. Ils vont collaborer pendant l'échange mais avec la dimension d'un savoir censé être détenu par Catherine.

1.2. Durée et détails des activités proposées lors de la séance enregistrée

Pour nourrir la séance, qui dure ce jour-là 38 minutes, nous avons sélectionné quelques livres et jeux permettant d'engager une conversation motivante pour Bertrand et aussi de pointer certaines situations plus problématiques pour lui (établir un lien causal, interpréter une situation, se projeter, changer de point de vue).

La séance commence par un échange d'ouverture de type relationnel ("Ça va?") suivi d'un échange autour de la séance précédente et de la récréation qui suit la séance.

La séance se poursuit naturellement sur une discussion autour du parc d'attraction Eurodyssey avec pour support une carte que Bertrand a avec lui. La conversation s'engage

ensuite sur la cuisine, ce qui donne l'occasion à Catherine de sortir un livre de cuisine et d'échanger autour d'un thème cher à Bertrand.

L'échange se base après sur un livre abordant les différents moyens de transport aériens, routiers, dans le but de susciter un échange autour d'un thème attrayant.

Catherine propose ensuite de lire un livre qui s'intitule "Que faites-vous cher ami?" et dont le principe est d'essayer, à partir d'une première situation, d'imaginer ce que le personnage va pouvoir faire. La page suivante suggère une action toujours surprenante par rapport à la situation de départ puisqu'elle se base sur le respect de principes de politesse qui paraît en décalage avec les situations proposées. Ce livre nous a paru intéressant parce qu'il demande de se mettre dans la peau d'un personnage, donc de se décentrer de son point de vue et de se projeter dans une situation imaginaire.

Enfin la dernière activité consiste à remettre dans l'ordre des histoires séquentielles qui abordent des sujets partant d'éléments naturels et leur cheminement jusqu'à utilisation par l'homme (dans l'ordre, ces histoires vont aborder : les pêches, du verger à la bouche ; la laine, du mouton au pull tricoté ; la pêche, du poisson jusqu'à la cuisson ; le pain, du blé aux baguettes du boulanger). Cet outil permet de réaliser un enchaînement causal entre différentes conversations à partir d'observations d'éléments contextuels et de connaissances sur le monde et de par ses thèmes peut favoriser l'échange avec Bertrand.

Une conversation sur la séance prochaine, les vacances, puis sur la récréation qui va suivre, clôture la séance, comme elle avait commencé.

2. Règles de transcription et corpus présentés en annexe (Annexe 7 et 8)

3. Objectifs de l'analyse

L'analyse détaillée de certains aspects de la conversation vise plusieurs objectifs :

- décrire le fonctionnement de Bertrand en conversation, ses atouts, ses faiblesses,
- déterminer des conditions où son fonctionnement est plus efficace,
- mettre au jour certaines difficultés pragmatiques plus prégnantes,
- établir un lien avec des explications d'ordre psychologique, cognitif, langagier, social,

- confronter nos résultats avec les observations faites en séance, notamment par le biais de la PTP ,
- mieux comprendre le rôle interactif de Catherine vis-à-vis de lui dans la perspective d'étayer la communication de Bertrand, d'optimiser ses compétences,
- utiliser ces données pour réfléchir à la mise en place d'un cadre orthophonique dans lequel il peut utiliser au mieux ses habiletés et cerner les objectifs d'une prise en charge ciblée sur ses aspects pragmatiques,
- **l'objectif final** est, après analyse et à partir des réponses apportées à ces différents objectifs, de réfléchir à la pertinence d'un tel outil dans le cadre de l'évaluation d'un enfant présentant des troubles pragmatiques importants.

4. Axes d'analyse

Afin d'obtenir des données objectives, nous avons procédé à une analyse quantitative que nous compléterons d'une analyse qualitative permettant d'affiner notre compréhension du contexte et des capacités de mise en acte de la compétence pragmatique de Bertrand. Cette analyse se base sur plusieurs axes qui caractérisent la compétence conversationnelle qu'il nous paraît important d'étudier chez Bertrand et permet aussi d'analyser des compétences plus générales relevant de la pragmatique.

La passation de la grille de Monfort et les observations faites en séance ont aiguillé notre analyse en ciblant nos recherches mais sans avoir d'a priori sur les résultats que nous allions obtenir, afin d'obtenir des données les plus objectives possibles.

Notre objectif est plutôt d'observer et d'analyser les difficultés et les capacités pragmatiques de Bertrand, mais, nous situant dans une perspective interactionniste, nous prendrons en compte et analyserons, quand ce sera nécessaire, l'étayage de l'orthophoniste, son comportement dans la conversation lorsqu'il permet d'expliquer celui de Bertrand. Les résultats devront tenir compte de la complémentarité des rôles tenus par l'orthophoniste et l'enfant et aussi de l'asymétrie hiérarchique qui influe forcément sur la réalisation de ce dialogue. Toutefois, il est aussi important de considérer que, se côtoyant depuis 4 ans une fois par semaine, Catherine puisse être considérée comme une personne relativement familière pour Bertrand.

Certains éléments, notamment ceux conversationnels, vont pouvoir être sujets à une analyse sur tout le corpus tandis que d'autres, plus pragmatiques, ne vont pas être

suffisamment présents et ne pourront qu'être évoqués et analysés ponctuellement. Nos résultats pourront, quoi qu'il en soit, être confrontés à ceux obtenus au préalable.

4.1. Analyse de la compétence conversationnelle

- Etude des tours de paroles : ils sont a priori de quantité plus ou moins égale à ceux de l'orthophoniste ; nous analyserons donc le capital verbal de chacun des participants en nombre de mots. Nous allons aussi étudier les modes de passage, c'est-à-dire les silences entre les tours, les interruptions et les chevauchements en essayant d'expliquer leur contexte d'apparition.

- Etudes des actes de langage utilisés par les deux participants : nous verrons leur proportion dans l'échange et tenterons de définir la fréquence et le contexte d'apparition de certains actes chez Bertrand.

Nous étudierons plus particulièrement le couple question/réponse et l'adéquation des réponses de Bertrand en fonction des types de questions qui lui sont adressées.

- Etude des thèmes : nous chercherons à savoir qui les initie, de quelle manière puis comment ils sont repris dans l'échange et s'ils sont en lien avec le thème précédent. Nous analyserons ainsi les changements de thème puis le maintien de ces thèmes.

4.2. Analyse des aspects pragmatiques

Nous essaierons, en nous basant sur les résultats précédemment obtenus, d'apporter des éléments concernant la compréhension des actes indirects, la capacité à changer de point de vue ou à répondre aux besoins de l'interlocuteur.

Tout au long de l'analyse, nous prendrons en compte les différences d'utilisation de cette compétence conversationnelle en fonction du lien avec le support. Nous nous demanderons en effet si le discours est différent quand le référent est présent, c'est-à-dire quand la conversation se fait à propos d'un support présent dans l'environnement immédiat, ou lorsque le sujet de conversation n'est pas présent. Nous essaierons aussi de voir si le discours

est différent selon le type de supports et d'activités effectuées (histoires séquentielles ou livres).

A partir des différents éléments analysés, certains traits caractéristiques de la compétence conversationnelle et pragmatique de Bertrand pourront être mis en avant. A partir de ces éléments nous effectuerons un bilan des capacités de Bertrand.

Chapitre 3 Résultats et analyse

I Tours de parole

1. Nombre de mots

1.1. Présentation des mots comptabilisés

Nous avons choisi de compter le nombre de mots employés par les deux intervenants dans le dialogue pour évaluer quantitativement les interventions de chacun dans l'échange. Etant donné que certains phatiques ou marques orales particulières sont beaucoup employés par les deux interlocuteurs, nous avons décidé de les comptabiliser.

Ces marques sont intéressantes, car elles montrent une volonté de maintenir le contact pendant l'échange.

Les régulateurs accusent le propos de l'interlocuteur ("d'accord", "mmh", "bien sûr"). Les phatiques sollicitent l'écoute de celui-ci, ou une réaction ("hein?", "n'est-ce pas?").

Les marques orales du discours sont juste des marques d'hésitation ("heu") ou de soutien de la parole ("ben") qui montrent quand même un engagement dans le dialogue.

Enfin, les onomatopées ou bruits ne constituent pas de véritables mots mais, dans l'intention qu'on peut leur attribuer, constituent de véritables unités de sens dans le dialogue. C'est le cas du "pff" de Bertrand qui signifie "je ne sais pas".

1.2. Résultats

	Bertrand	Catherine
Nombre de mots	3180	3021
Nombre de petits mots et phatiques dont:	265	261
Phatique		
➤ Oui, Bien sûr	29	18
➤ Mmh (acquiescement)	31	75
➤ D'accord	3	45
➤ Exclamation ou phatique de réaction (ah, oh)	33	64
➤ Hein?	1	31
Bruitage ou onomatopées (pff, au sens je ne sais pas)	12	6
Ben, Bah	79	18
Heu, Mmm (hésitation)	77	4
TOTAL	3445	3282

Au total le nombre de mots prononcés par Bertrand et Catherine est quasiment le même, ce qui révèle un certain équilibre dans l'échange et une répartition des rôles harmonieuse.

Tout au long de l'échange, ce score est d'ailleurs assez constant. En général, le nombre de mots prononcés par Bertrand est légèrement supérieur à celui de Catherine, sauf quand il s'agit de discuter à partir du livre sur le transport, séquence où il y a beaucoup de désignations, et à propos du livre "Que faites-vous cher ami?" qui semble le mettre en difficulté.

Le nombre de mots est équivalent pour les deux premières histoires séquentielles où la discussion a du mal à aller au-delà des questions/ réponses et à prendre la tournure d'une discussion plus personnelle. De même, pendant la description de la première page du livre des transports (voiture, moto, accident), l'alternance entre discussion et description sur le livre entraîne l'utilisation du même nombre de mots.

1.3. Analyse

L'utilisation de phatiques ou de signaux oraux est aussi quasiment la même pour Bertrand et Catherine. La différence se situe plutôt dans le type de signaux utilisés par l'un et l'autre, révélateur du rôle de chacun dans l'échange.

Catherine privilégie beaucoup l'usage de phatiques de réaction ou d'accord visant à montrer son écoute et éventuellement à inciter Bertrand à continuer son propos. Elle utilise à de nombreuses reprises la marque régulatrice forte "d'accord", qui montre un engagement conversationnel important, ou ponctue régulièrement son discours de "mmh" qui servent également la continuité du dialogue et du lien interlocutif.

Elle produit aussi beaucoup de "hein?" qui sollicitent à la fois l'écoute et une réaction de Bertrand et sont réactifs à ses propos. Elle réagit beaucoup en s'exclamant par des "oh", "ah" qui marquent une écoute de l'autre et régulent le dialogue. Ces marques participent donc dans leur ensemble à la continuité du dialogue et au maintien du lien entre les deux interlocuteurs.

Bertrand fait moins usage de ces marques. Il n'utilise quasiment jamais la marque forte "d'accord", emploie plus souvent le "mmh", beaucoup moins que Catherine cependant, et enfin les régulateurs "oui" et "bien sûr" qui sont par contre plus nombreux que chez Catherine. Même si la différence d'utilisation de ces marques est parfois importante en comparaison avec Catherine, Bertrand en fait quand même usage, montrant son engagement dans le dialogue.

Il emploie également très peu le phatique "hein?", sollicitant peu, de cette manière en tout cas, l'attention de Catherine. Il utilise plus souvent les marques d'exclamation "oh" et "ah" mais en moins grand nombre que Catherine.

Deux marques orales ponctuent par contre fréquemment le discours de Bertrand. Ces marques sont moins fortes que celles utilisées par Catherine, mais montrent un certain engagement conversationnel de la part de Bertrand. La marque "ben", notamment en début de tour de parole, est utilisée comme un appui avant de se lancer dans le discours. Cette marque produit un lien conversationnel manifestant la prise en compte de ce qui est demandé ou dit par Catherine et l'intention d'y répondre. Enfin, Bertrand emploie fréquemment la marque d'hésitation "heu" qui montre, au-delà d'une certaine difficulté à construire son discours et à trouver ses mots, une certaine volonté de produire un discours, de donner une information et par là de s'engager dans l'échange.

Bertrand fait donc moins l'usage de marques fortes d'accord et de sollicitation mais montre son engagement dans l'activité dialogique par l'utilisation d'autres marques orales. L'équilibre de l'échange est visible au niveau du nombre total de mots et de petits mots du discours.

2. Prises de parole

Le nombre de prises de parole correspond au nombre de tours de parole de chaque interlocuteur.

Résultats :

Nombre de prises de parole de Catherine : 343

Nombre de prises de parole de Bertrand : 355

Au total, cet échange a donné lieu à 698 prises de parole.

L'équilibre dans l'échange se retrouve aussi au niveau des prises de parole. Puisque l'échange ici se fait entre deux personnes, il n'est pas étonnant que les prises de parole soient quasiment équivalentes, mais il est intéressant d'en tenir compte pour la suite de l'analyse.

3. Modes de passage

3.1. Pauses intertours:

Ces pauses sont comptabilisées quand elles ont une durée supérieure à 1 seconde car c'est la durée moyenne d'une pause dans une conversation normale (Veneziano, 1999).

Le nombre total de pauses intertour est de 47 sur un nombre total de 698 tours de parole durant l'échange.

Ces pauses s'expliquent relativement aisément.

- 14 d'entre elles se situent après un tour de Bertrand et dans la plupart des situations, avant que Catherine ne relance la conversation par une question ou une remarque.
- 11 d'entre elles se situent après une question de Catherine et avant que Bertrand ne réponde.
- Enfin le reste de ces pauses (22) ont lieu pendant le déroulement d'une action ou d'une activité (rangement dans l'ordre d'images séquentielles).

Autrement dit, les pauses dans cette conversation ne semblent pas refléter d'anomalies.

3.2. Les enchaînements rapides

Un enchaînement rapide entre deux tours est un enchaînement sans pause entre les tours de parole. Ce type d'enchaînement peut être à la limite du chevauchement, mais il n'en est pas un. Les tours s'enchaînent dans ces cas-là de manière dynamique.

3.2.1. Résultats

Le **nombre total** d'enchaînements rapides est de 53 sur un total de 698 tours de parole.

Répartition dans la conversation :

Catherine 32

Bertrand 21

Ces enchaînements rapides font partie d'un échange normal dynamique. Ils ne sont pas majoritaires dans cet échange, peut-être à cause du nombre important de questions/réponses qui demande un temps de réflexion plus long entre chaque tour de parole. On remarque que Catherine en fait plus que Bertrand, ce qui montre qu'elle rebondit plus rapidement sur ce qu'il dit.

3.2.2. Analyse

Quand l'enchaînement rapide est attribuable à **Catherine**, il a lieu pour différentes raisons : pour réagir au tour de Bertrand, soit répondre, contredire, s'exclamer ou poser une question pour relancer la conversation (20), parfois après un chevauchement de Bertrand pour

réagir à ce qu'il a dit (2), pour insérer un régulateur (3) ou après l'insertion d'un régulateur par Bertrand (5).

Du côté de **Bertrand**, ces enchaînements rapides ont lieu alors qu'il vient de faire un chevauchement pour continuer ce qu'il essayait de dire pendant celui-ci ou prendre son tour de parole (5), pour continuer ce qu'il disait après une insertion phatique de Catherine, après une relance rapide de Catherine du type "tu sais?", voire après une interruption de Catherine (5). Enfin, Bertrand les utilise aussi pour réagir à une remarque ou une question de Catherine (6), plus souvent d'ailleurs pour la contredire (5).

Ces enchaînements rapides n'interviennent pas dans les mêmes circonstances chez les deux interlocuteurs. Leur nombre, plus important chez Catherine, ainsi que le fait qu'ils soient réactifs au tour précédent, attestent d'une volonté de maintenir le dialogue, de le dynamiser.

Dans d'autres cas, après une intervention phatique de Catherine, Bertrand cherche à continuer une idée émise dans son précédent tour de parole, ce qui marque une continuité dans le dialogue et un certain dynamisme. Cependant, ils peuvent être moins réactifs et font suite à des chevauchements marquant, pour certains, la volonté de s'imposer dans le dialogue.

3.3. Ratés dans les tours de parole : interruptions et chevauchements

3.3.1. Les interruptions

3.3.1.1. Définition

L'interruption est l'intervention d'un interlocuteur a pendant la réalisation du tour de parole d'un autre interlocuteur b, qui provoque l'arrêt de ce tour et la prise de parole de l'interlocuteur a. On pourrait parler alors d'interruption réussie.

Ces interruptions peuvent couper la parole du locuteur au milieu d'une phrase et aboutir à la prise de parole du locuteur qui interrompt.

Exemple :

B : J'ai la carte de Disneyland puisque

C : /C'est pas vrai ?

3.3.1.2. Résultats

Total 22

Bertrand 6

Catherine 16

Les interruptions sont peu nombreuses en comparaison au nombre total de prises de parole.

3.3.1.3. Analyse

Celles provoquées par Bertrand sont souvent en lien avec l'activité ou le support c'est-à-dire l'environnement, et coupent la conversation (4). D'autres sont observées quand il veut continuer son tour interrompu par Catherine (1) ou pour commencer à répondre alors que Catherine pose plusieurs questions dans son tour de parole (1). Dans ces deux derniers cas, il y a un manque de prise en compte des interventions de Catherine. Nous verrons dans la partie suivante que ces circonstances sont aussi celles où peuvent se produire des chevauchements.

Les interruptions de Catherine sont plus nombreuses. La plupart ont lieu lorsque Bertrand hésite et qu'il semble en difficulté (8) ou pour réagir à ce qu'il vient de dire en posant une question (3), ou pour relancer la conversation (2), pour recadrer la séance ou l'activité lors des ruptures de Bertrand (2) ou simplement pour continuer une idée énoncée dans son tour précédent (1). Ces interruptions interviennent surtout pour venir en aide à Bertrand et maintenir la conversation, mais peuvent être gênantes pour lui qui cède facilement la parole.

Au final, Catherine fait plus d'interruptions que Bertrand, mais dans le but de lui venir en aide ou pour relancer la conversation quand il s'en éloigne.

3.3.2. Les chevauchements

3.3.2.1. Définition

Un chevauchement consiste en la prise de parole d'un locuteur b pendant le tour de parole d'un locuteur a.

D'abord, nous en avons différencié **deux types** dans notre corpus :

1-Les chevauchements non interruptifs se produisent simplement en même temps que le tour de parole de l'autre interlocuteur, sans interrompre ce dernier :

C : Il y a de l'eau aussi> (.) C'est pas de l'eau là ?
B : Ouais

2-Les chevauchements interruptifs donnent lieu à l'arrêt du tour du locuteur a et une prise de parole du locuteur b. Ils sont notés comme tels dans la transcription (/).

Ensuite, nous avons pris en compte **leur longueur** :

Certains chevauchements interruptifs se produisent sur la fin d'un tour de parole, sur le dernier mot ou la dernière syllabe et sont à la limite de l'enchaînement rapide.

B : /Jcrois qu'c'était en frév- en février ou je sais pas (trop)
C : /ah> (oh ben p't'etr) même aux vacances alors ?

D'autres se produisent également sur la fin d'un tour de parole, mais chevauchent plusieurs mots et pas seulement le dernier. Même si dans ce cas la personne "interrompue" peut avoir réussi à terminer sa phrase ou son groupe de mots, un doute persiste quant au fait qu'elle ait réellement terminé ce qu'elle voulait dire.

C : Ah oui je l'trouvais drôle **moi** regarde avec son:- s:on survêtement(comme ça)
B : /J'aim'rais - j'aim'rais bien avoir une toque (.) (oh::) une toque c'est bleu

Parfois par contre, la parole est clairement coupée par un chevauchement. Ce type de chevauchement peut être la marque d'une volonté de prendre la parole.

C : Est c'que c'est son métier d'être cuisinier ? ou (est c'qu'il)
B : /Ou::i oui nous deux on veut être cuisinier>

Les chevauchements se font tous en fin de tour de parole, ce qui montre un respect de l'alternance des prises de parole, mais celui-ci ne dure pas sur la totalité du tour.

La présence de chevauchement est normale dans un dialogue, mais une analyse plus fine de leur contexte d'apparition peut révéler des anomalies.

3.3.2.2. Résultats

	Bertrand	Catherine
chevauchements non interruptifs	44	12
chevauchements interruptifs	44	34
TOTAL	88	46

3.3.2.1. Analyse

➤ Catherine

Catherine effectue 46 chevauchement au total, soit quasiment la moitié de ceux effectués par Bertrand (88).

- 12 sont des chevauchements non interruptifs, donc n'ont pas de conséquence sur l'enchaînement de la conversation.

Ces chevauchements sont pour la plupart de nature phatique (10), moins souvent pour continuer son tour de parole que Bertrand vient de couper (1), ou pour relancer la conversation quand il hésite (2). Ils ont donc plus une fonction de soutien.

- 34 sont des chevauchements interruptifs

Dans la majeure partie des cas, ils sont en lien avec le tour de parole de Bertrand que Catherine est en train de chevaucher : il s'agit soit d'un phatique ou d'une réaction de validation (6), d'un phatique suivi d'une question ou d'une réaction visant à relancer ou enrichir la conversation (5), ou de questions ou remarques pour réagir et relancer celle-ci (19).

B : =/Jcrois qu'c'était en frév- en février ou je sais pas (trop)

C : /ah> (oh ben p't'etr) même aux vacances alors ?

Enfin, il arrive aussi que ce soit pour continuer un tour interrompu par Bertrand (2).

➤ **Bertrand**

Bertrand effectue 88 chevauchements au total.

- 44 sont des chevauchements non interruptifs.

Ils sont en général phatiques ou des petits mots réactifs en lien avec ce qui est en train d'être dit dans le tour de Catherine que Bertrand chevauche (20).

D'autres sont des réponses ou des réactions à ce qu'est en train de dire Catherine (10). Bertrand n'attend pas qu'elle termine son tour de parole ou ses questions lorsqu'elle en pose plusieurs dans un même tour de parole.

Enfin, certains sont des tentatives de coupure par un son qui pourrait être une exclamation, un régulateur ou un mot (14).

Ces chevauchements peuvent exprimer clairement une volonté de couper : par leur caractère exclamatif, par l'augmentation de l'intensité vocale de Bertrand, ou par leur sens.

C : =Oh j'aurais p't-être eu peur moi aussi

B : **Ben attends**

B : Ben:: attends tu vas dans la quatrième dimension

- 44 sont des chevauchements interruptifs

Beaucoup ont la volonté d'apporter une information nouvelle en lien avec le thème, même si cette dernière n'est pas toujours en adéquation directe avec la question ou l'assertion précédente (18). Dans les cas où peu de mots sont chevauchés, la continuité du dialogue n'est pas mise à mal :

C : Hein? Voilà (.) d'accord (.) tu aimes secouer la poêle et dans la poêle alors y a quoi par exemple ?

B : Je n'sais pas

C : Mm:: (C cherche) d'la viande (.) un p'tit peu d'viande ?

B : **Oui oui d'la viande d'la viande oui oui (bien sûr)**

Parfois il cherche aussi à reprendre son tour de parole interrompu par Catherine (3).

Certains chevauchements se produisent aussi quand Bertrand veut répondre à Catherine avant qu'elle ait terminé (9) souvent parce qu'elle pose plusieurs questions dans un

même tour de parole et qu'il commence à répondre à la première question sans écouter les suivantes.

B : Ben:: attends tu vas dans la quatrième dimension

C : C'est pas vrai ? (.) C'est quoi la quatrième dimension ? Qu'est c'qu'on y voit ?

B : /Ben::: c'est le temps bien sûr

D'autres par contre s'éloignent du sujet de conversation et concluent sans apporter d'informations nouvelles (4). Certaines sont en lien avec le tour de parole de Catherine, mais attirent l'attention ou la conversation sur la désignation sur un support (4). D'autres au contraire (4) provoquent une rupture de la conversation ou du cadre de la séance, soit pour ramener l'attention sur le support ou l'activité, soit pour terminer la séance.

C : Ah ben si tu aimes cuisiner en plus hein=

B : =mmh=

C : =faire les gâteaux les choses comme ça alors ça

B : /on fait quatre images et: après c'est tout c'est t

C : /Tu penses que ça va être l'heure après?

➤ Longueur des chevauchements

En général les mots chevauchés par Catherine sont des petits mots (23) tels que des phatiques, des marques d'hésitation, des marques de clôture du tour (voilà, n'est-ce pas?), des réponses de Bertrand n'apportant pas d'informations (je ne sais pas, bien sûr, dernier mot d'une série de "oui,oui").

B : Je n'sais pas:> (1") peut-être qu'ils zont en train d'creuser pour trouver un trésor

C : Apparemment hein >ouais<=

B : =ben oui oui (oui oui)

C : /ben oui mais alors si c'est l'heure du déjeuner > si le déjeuner est servi ?

Sinon, ils coupent une phrase, des mots de liaison, ou alors simplement un ou deux mots en fin de tour (11), mais souvent pour soutenir, approfondir ce que dit Bertrand.

Quoi qu'il en soit, ses chevauchements ne couvrent jamais plus de trois mots dans le tour de Bertrand et en général ne gênent pas la continuité du sens dans la conversation.

C : Ben:> si on travaille on discute quand même ensemble

B : Ouais si tu veux

C : /Hein ? quand même> ben oui parce que sinon heu (.) moi j'ai l'impression qu'on n'travaille pas

Parmi les chevauchements de **Bertrand** certains sont longs, sur plus de trois mots (13), d'autres ne couvrent qu'un ou deux mots (17), enfin certains ne couvrent qu'un phatique

ou une marque orale, une hésitation par exemple (14). Dans ce dernier cas, le chevauchement a peu de conséquences sur le déroulement de la conversation et sur le sens de ce qui a voulu être transmis.

Par contre les chevauchements longs montrent un manque d'écoute de ce que dit Catherine ou expriment une réelle envie de couper la parole. Ils gênent donc plus la continuité de la conversation.

C : /j'te l'lis ?

B : Mmm::(hésitation)

C : /(il a l'air d'être plutôt) bien

B : Nan nan (ça va ça va)

➤ Réactions après les chevauchements

- Catherine réagit de différentes manières à ces chevauchements.

Dans la majorité des cas (34), elle enchaîne sur la prise de parole de Bertrand qui a provoqué l'interruption, par une question, un commentaire ou juste un phatique, maintenant la continuité conversationnelle.

B : Je n'sais pas je joue avec des copains c'est tout
(1")

C : C'est bien déjà hein?

B : /Moi j'aime pas les copines

C : Ah bon ?(.) tu n'en as pas du tout ?

Parfois, elle reprend ce qu'elle disait avant la coupure (5).

Dans d'autres cas, elle repart sur une autre question ou un autre sujet (5), notamment quand c'est un phatique qui a été coupé dans son tour et que Bertrand montre une volonté de conclure la discussion.

B : Ben oui mais:: on veut construire un autre restaurant un restaurant:: (.)hôtel un restaurant
(..) où tu vois il y a un ascenseur ou: des escaliers par exemple (.) nous on veut faire des ascenseurs et des escaliers

C : D'accord mmh

B : /Et donc voilà (1")

C : Alors comment s'appelle ton copain ?

Rarement, Catherine reprend, plusieurs tours après, ce qu'elle voulait dire avant d'être coupée.

D'un autre côté, dans 8 cas, Catherine s'arrête en cours de phrase, et dans 22 cas, elle termine sa phrase ou son groupe de mots malgré le chevauchement, marquant une volonté de maintenir la continuité de la conversation (4 cas sont indéterminables).

- **Bertrand** répond aux questions ou réagit aux remarques de Catherine qui ont provoqué le chevauchement (21), ce qui montre une prise en compte de l'intervention de Catherine.

C : Alors où est c'que travaillent les cuisiniers ? Tu sais ?

B : /Bah:: dans un restaurant bien sûr>

C : /(**Ouais**) (.) **et puis où encore ?**

B : Ben: (.) ben la les (*plus fort*) (..) ben le restaurant il peut préparer les p'tits déjeuners aussi > ?

Parfois il répète son tour ou le continue (6) sans réellement montrer qu'il a entendu ce que lui disait Catherine.

B : Ben: oui !(.) Un appareil à gaufre et:::

C : /Un gaufrier=

B : =Et::> (*voix plus haute pour reprendre la parole*) et: des croques Ma-Monsieur des croques Madame qu'on peut faire

Enfin, il lui arrive de se recentrer sur le support (5), en apportant notamment une nouvelle information, dans la continuité de l'activité, mais pas toujours directement en lien avec ce que venait de dire Catherine.

(Bertrand vient de décrire sa manière de faire des gaufres)

C : Les plaques

B : Oui les plaques

C : /Hein ? oh oui (.) **je dois avoir le même gaufrier que toi alors**> (*pendant ce temps B continue à tourner les pages,il enchaîne*)

B : Des crêpes !=

3.3.3. Bilan des ratés dans les tours de parole

Les ratés dans les tours de parole sont assez fréquents. Ils représentent un quart des prises de parole au total. Certains, régulateurs ou phatiques, sont normaux et participent à la régulation de l'échange.

Du côté de Catherine, les chevauchements sont moins nombreux et moins gênants pour la conversation. Ils sont notamment assez courts. Ils sont soit phatiques soit viennent en aide à Bertrand quand il semble en difficulté. Ils ont également la volonté de relancer la conversation en réagissant rapidement aux propos de Bertrand, créant ainsi un certain dynamisme.

Les interruptions de Catherine ont les mêmes intentions de soutien et de relance. Elles sont plus fréquentes que chez Bertrand, peut-être parce que ce dernier cède la parole plus facilement. Quand on comptabilise les interruptions simples et les chevauchements interruptifs, le score de Catherine et de Bertrand devient le même, ce qui signifie qu'ils s'interrompent autant l'un que l'autre, mais Catherine cède moins facilement la parole à Bertrand. Bertrand, quant à lui, cède plus facilement la parole, parce que Catherine l'interrompt souvent quand il est en difficulté dans une conversation ; il montre ainsi qu'il accepte l'aide de Catherine.

Les chevauchements comme les interruptions de Bertrand peuvent être l'occasion de coupure nette du tour de parole de Catherine, parfois pour recentrer l'attention sur le support ou pour remettre en question le cadre de la séance. La plupart du temps les chevauchements sont en lien avec ce que dit Catherine, maintenant ainsi une certaine cohérence dans l'échange. Ils mettent cependant en évidence un manque d'écoute de ce que dit Catherine et un non respect des tours de parole. Cette observation est notamment renforcée par la longueur importante des chevauchements qui bien souvent gêne la continuité de la conversation, en tronquant une partie de ce que Catherine voulait dire.

Un certain nombre de chevauchements sont toutefois normaux, lorsqu'il s'agit notamment de phatiques ou que Bertrand rebondit juste sur le tour de Catherine en chevauchant juste le dernier mot. Ces derniers témoignent d'un dynamisme dans la conversation, d'une volonté de faire partager ses idées. Ils sont plus gênants quand ils cherchent clairement à interrompre Catherine, même s'ils peuvent s'expliquer par la spontanéité d'un enfant cherchant à attirer l'attention d'un adulte. Ici c'est l'attitude générale de Bertrand durant la conversation, son regard fuyant, posé sur le support, ainsi que le manque d'adéquation avec ce qui est dit qui gênent la conversation et accentuent l'impression de "raté" dans la conversation.

4. Conclusion sur les tours de parole

Un certain **équilibre** s'observe dans cet échange grâce au nombre de mots et de prises de parole équivalentes entre les deux interlocuteurs. Les petits mots ponctuant le discours sont aussi équivalents, mais Bertrand utilise peu de marques phatiques et moins de régulateurs que Catherine. Il emploie cependant des marques orales qui maintiennent le lien entre les tours de parole et montre sa volonté de participer à l'échange.

Au total, les enchaînements rapides sont peu fréquents, ce qui dénote un **manque de dynamisme** dans l'échange lié peut-être à la quantité de questions/réponses. En parallèle, les silences entre les tours sont peu nombreux, ce qui amène à nuancer le manque de dynamisme avancé.

Les interruptions sont peu nombreuses mais recentrent souvent la conversation sur le support. Le désir de Bertrand de clore la conversation et de se recentrer sur le support est aussi remarquable au niveau des chevauchements non interruptifs et interruptifs. Ces derniers sont souvent gênants pour la conversation de par leur longueur, mais aussi parce qu'ils suggèrent un manque de prise en compte des propos de Catherine et une volonté claire de couper la parole. **La continuité** est toutefois préservée par Catherine qui réagit souvent sur ses propos. Bien sûr Catherine effectue aussi des interruptions et chevauchements, mais ils sont globalement moins nombreux et moins gênants pour le déroulement de la conversation. Ils ont d'ailleurs souvent pour intention d'aider Bertrand et de dynamiser le dialogue. Là-dessus les réactions de Bertrand participent aussi à la continuité de la conversation quand il rebondit sur ce que vient de dire Catherine. Cependant, il peut aussi continuer ce qu'il disait ou recentrer l'attention sur le support sans prendre en compte l'interruption de Catherine.

L'analyse des tours de parole met ainsi en évidence les retours réguliers que fait Bertrand vers **le support**, montrant ainsi son évitement de la conversation. Ils suggèrent enfin des difficultés d'écoute de Bertrand et de respect des tours de parole d'autrui.

Les différences observables entre Catherine et Bertrand peuvent pour certaines s'expliquer par la différence de rôle et d'objectifs de ces deux partenaires dans la conversation. Catherine cherche à maintenir une conversation, à laisser s'exprimer Bertrand. C'est aussi un choix d'étayage de l'adulte que de réagir en suivant les directions données par l'enfant tout en recadrant la conversation quand c'est nécessaire.

Bertrand, qui semble moins à l'aise dans la conversation, rappelle régulièrement et de différentes manières, qu'il vient pour "travailler".

II Les actes interlocutifs

1. Définition des actes interlocutifs

L'acte illocutionnaire est l'acte accompli par le fait de dire quelque chose, une demande par exemple, et donc l'acte de langage par lequel un locuteur cherche à agir sur autrui. Dans l'interaction, on parle d'actes interlocutifs qui se définissent par l'intention illocutoire exprimée par chaque interlocuteur.

Ces actes interlocutifs peuvent être de différente nature. Ils sont définis au niveau de la prise de parole mais nécessitent la prise en compte de ce qui suit et de ce qui précède la prise de parole. Pour notre analyse, nous nous sommes basées sur les actes interlocutifs définis par A.Croll (2007).

1.1. Les actes thématiques :

Les **questions** sollicitent une information de la part de l'interlocuteur. Les questions initiales demandent pour la première fois un apport d'information. Les questions de relance demandent une confirmation ou une clarification de ce qui a été dit ou un apport informatif nouveau mais en lien thématique avec la première demande. Ces questions de relance peuvent aussi être des énoncés réactifs au tour de parole précédent mais qui sous-tendent la demande d'un apport d'information complémentaire.

Les **réponses** répliquent à une demande d'informations. Nous présenterons la distinction faite par Croll (2008) entre réponses adéquates, inadéquates et les non-réponses lorsque nous analyserons le couple question/réponse. Nous avons par ailleurs introduit les réponses complémentaires, qui répliquent à une question de relance ou qui apportent spontanément un complément d'informations à une réponse initiale.

Exemple :

K : Y a un petit train ou i'n'y a pas de petit train ? (Question initiale)

B : Ben nan (.) on était dans l'car pour aller: dans l'parc (Réponse)

K : D'accord (.) et est c'que dans l'parc il y a un train ? (Question relance)

B : Nan (réponse complémentaire)

L'**assertion** apporte une information pertinente à l'interlocuteur en lui demandant implicitement de se positionner par rapport à elle.

Exemple :

B : (c'était) l'orage en plus (assertion)

C : C'était l'orage (.) mmh mmh mmh

La **validation** est un acte réactif qui porte sur une assertion ou une réponse. Elle peut exprimer un commentaire exprimant un accord ou un désaccord avec ce qui vient d'être dit (validation accord et désaccord). Elle peut aussi seulement marquer la réception d'un énoncé et constituer alors un accusé de réception. Nous avons comptabilisé ici les accusés de réception sous forme de phatiques pour faire un lien avec l'analyse des mots utilisés et montrer l'intention conversationnelle qu'ils pouvaient exprimer.

Exemple de validation accord

(Bertrand explique comment faire des crêpes)

B : (...) et :: heu :: (..) eh ben: on renverse ça et heu::: et après on met: (.) plein d'choses et::- et voilà ça fait des crêpes !

K : Et on se régale !

Exemple de validation désaccord

(Bertrand vient de dire qu'ils ne trouvait pas ces personnages drôles)

K : Ah oui je l'trouvais drôle **moi** regarde avec son:- s: on survêtement (comme ça)

Exemple d'accusé de réception :

B : (c'était) l'orage en plus

C : C'était l'orage (.) mmh mmh mmh

1.2. Les actes non thématiques de type relationnels sont des actes dans lesquels le locuteur adresse à l'autre un compliment, une salutation ou un reproche, c'est-à-dire tout ce qui implique une relation émotionnelle avec lui.

1.3. Les actes non thématiques de type actionnels (actes de gestion) sont les actes par lesquels les participants règlent l'activité en cours. Nous avons adapté ici ce type d'actes en y incluant tous les actes gérant d'une part le cadre, c'est-à-dire la séance, et d'autre part, l'activité en elle-même. Concernant l'activité, nous avons pris en compte l'action à partir des supports (ranger dans l'ordre par exemple) et la désignation ou la description à propos des supports.

2. Résultats

	Bertrand	Catherine
<i>ACTES THEMATIQUES</i>	262	323
Questions	7	168
Questions initiales	7	85
Questions relances	0	83
Réponses	167	5
Réponses initiales	93	3
Réponses complémentaires	74	2
Assertions	35	29
Validations	53	121
Validations accord	19	57
Validations désaccord	2	12
Accusé de réception	32	48
➤ dont phatiques	30	44
<i>ACTES RELATIONNELS</i>	3	9
<i>ACTES DE GESTION</i>	26	46
TOTAL	291	378

3. Analyse des actes interlocutifs

- Peu d'actes sont spécifiquement **relationnels** : 12 au total.

Parmi ceux produits par Bertrand (3), il y a un reproche ("tu me mets toujours en retard"), une demande de gratification ("T'as vu, j'ai fait ça rapide?"), ou une gratification envers Catherine ("t'as raison"). Ceux produits par Catherine sont des gratifications ("t'es en forme", "tu es très courageux") ou des encouragements ("je crois que tu le connais").

- Les **actes de gestion** sont plus nombreux (72 au total).

Ceux assumés par **Catherine** (46) sont des consignes ("alors là il faut redonner à chaque camion son chargement"), des sollicitations ("regarde", "raconte", "j'te lis"). D'autres participent à la gestion du cadre, notamment lorsqu'il est remis en question par certaines interventions de Bertrand.

D'autres sont assumés par **Bertrand** (26). Il s'agit surtout d'actes impliquant un changement ou une reprise d'activité, souvent à son initiative et parfois même coupant la conversation :

C : Vous allez jouer à quoi en récréation ? Qu'est c' qui est prévu ?

B : Heu Je n'sais pas (**je commence**)

Ces actes constituent en effet des ruptures thématiques qui seront réexaminées lors de l'analyse des thèmes et du couple question/réponse.

Bertrand effectue peu de sollicitations. Ces dernières interrompent généralement Catherine et prennent une forme assez injonctive ("attends" ou "regarde"). Il n'effectue pas non plus de questions dans les actes thématiques.

- Les **actes thématiques** sont les plus nombreux.

Le tableau révèle un échange essentiellement basé sur des **questions et des réponses**. On remarque notamment le nombre important de questions de relance de Catherine visant à aller plus loin et à stimuler la conversation. En parallèle, le nombre de réponses initiales et complémentaires de Bertrand est aussi très important. Certaines réponses complémentaires ne sont pas fournies après une question de relance, mais spontanément (15 sur 74). La directivité de Catherine dans l'échange est ici manifeste, mais est bien sûr en lien avec son rôle d'orthophoniste qui implique ce rôle de "meneur" de l'échange.

Peu d'**assertions** sont formulées lors de cet échange, celles-ci étant surtout contenues dans des réponses ou dans des validations, ou constituant plutôt des actes de gestion.

Les **validations** sont plus importantes du côté de Catherine, marquant, encore une fois, son implication dans le dialogue. Ces validations sont d'autant plus fortes qu'elles sont surtout constituées de validations accord ou désaccord qui, plus qu'un accusé de réception, expriment un commentaire sur ce qui est dit. Bertrand fait sensiblement moins de commentaires, donc de validations accord et désaccord, mais marque toutefois son écoute par l'utilisation d'accusés

de réception. Ceux-ci sont presque toujours exprimés par des phatiques, qu'il s'agisse de Catherine ou de Bertrand.

Les **questions de Bertrand** sont rares. Certaines sont des accusés de réception par rapport à une question de Catherine :

C : Ah :> vous étiez nombreux ?

B : Heu ::: **Nombreux ?** (..)Bah: (2") non (.) j'crois pas

D'autres sont des demandes de clarification en réponse à une question de Catherine qu'il n'a pas comprise :

B : Je n'sais pas (...) je n'sais pas comment on s'déplace

C : Ben pourtant tu t'es déplacé dans le parc ?

B : Pourquoi ?=

Seulement une seule est une question produite au cours d'un échange thématique :

B : Ouais ça existe mais (.) mais **est c'que à La Chapelle Launay i' y'en a des: (1 ") des trucs qu'on cuit du pain à La Chapelle Launay ?**

Toutes les autres questions de Bertrand (9) sont en lien avec le support :

B : Ben là heu:: (..) est c'que c'est une mouche ? (1")

B : /On pourra y jouer lundi prochain ?

B : j'peux mettre comme ça ?

Là encore on remarque l'importance du support pour Bertrand qui lui permet plus facilement de poser des questions et de prendre des initiatives conversationnelles.

Au final, les actes produits par Bertrand sont essentiellement des réponses ou des accusés de réception. L'échange est surtout alimenté par les questions de Catherine. On peut alors se demander comment l'échange se déroulerait sans ses interventions. Toutefois, par ses accusés de réception et ses réponses, Bertrand participe aussi à l'élaboration de l'échange.

Une étude de ces échanges de questions/réponses nous a permettra d'approfondir l'adéquation des réponses de Bertrand et de nous donner des éléments pour mieux cerner certaines de ses difficultés pragmatiques.

4. Analyse du couple question/réponse

Pour cette analyse, nous avons choisi de différencier les questions fermées des questions ouvertes. Les premières attendent une réponse "oui " ou " non " ou proposent un choix (par exemple : "Tu aimes le monde réel ou les personnes électricité?"). Les secondes sont des questions attendant des réponses moins définies. Ces questions peuvent être assez orientées du type : "Avec qui es-tu allé là-bas?" ou plus larges, réclamant parfois une explication, telle que: "Pourquoi elle aime pas ça maman?".

Pour chaque type de question nous avons étudié l'adéquation des réponses, distinguant les réponses adéquates, inadéquates et les non réponses. Ces dernières constituent des réponses sans lien avec la question posée.

4.1. Réponses aux questions fermées

Ces réponses se font après une question attendant une réponse de type oui/non (O/N), accompagnées ou non d'un apport d'information supplémentaire.

D'autres réponses à des questions fermées se produisent en dehors de celles que nous allons analyser ici, en lien direct avec l'activité en cours. Ces réponses ne posent aucun problème d'adéquation. Certaines sont limitées à une désignation sur le support.

Nombre total : 68

Adéquates : 45

Inadéquates : 18

Non-réponses : 4

Parmi les réponses adéquates, certaines posent cependant problème, pas forcément en terme d'adéquation, mais plutôt en ce qui concerne l'explication qui accompagne la réponse. D'autres semblent adéquates malgré un usage particulier de "je ne sais pas" ou "je ne crois pas".

Parmi les réponses inadéquates sont classées des réponses qui posent question quant à leur adéquation. Ces questions seront développées ensuite dans une analyse qualitative.

4.1.1. Réponses adéquates : 45

Certaines réponses adéquates sont toutefois à analyser, car leur adéquation peut poser question :

- La réponse est adéquate, mais il **manque le oui ou le non** qui permet de faire le lien avec la question et de se positionner par rapport à elle :

(À propos du projet d'ouvrir un restaurant avec son ami)

C : =alors ça ça va être bien (.) Y'en a un qui fera des plats **salés** et l'autre des plats **sucrés** ?
est c'que vous f'rez comme ça ?

B : /Moi je moi je coupe des: des: des ingrédients et: et:: (.) et l'autre il: fait les autres

- Les réponses directes sont adéquates, mais les **explications** qui suivent (pas forcément demandées dans la question) sont peu claires et manquent d'adéquation ou de lien causal :

C : tu as déjà pêché toi Bertrand?

B : Nan (.) c'est **que** mon: papy qui l'a pêché **donc il est mort donc** (.) **peut pas pêcher (..) maintenant i'::: maintenant mon papy i' veut pas pê::cher donc i'veut être chasseur (1") il aime bien chasser les : i-il aime bien chasser:: les animaux**

- Certaines réponses sont en apparence adéquates mais, quand il s'agit de phatiques, un doute peut persister quant à l'intention avec laquelle elles sont utilisées. L'intonation ne permet pas de l'interpréter clairement et ce d'autant plus que le contexte laisse à penser que ce n'est pas la réponse que Bertrand devrait donner :

C : D'accord (.) tu as dormi sur place ?

N::-non p-j'ai pas dormi ici mj'ai (.) y avait un hôtel au Disneyland donc voilà

C : D'accord ! Tu as dormi là-bas> (.) à côté du parc >(.) dans un hôtel ?=

B : mmh

B : = mmh (assourdi)=

La réponse de Bertrand est adéquate mais n'assure pas que ce soit réellement ce qui se soit passé étant donné la réponse précédente assez floue et déjà inadéquate.

- Les réponses qui consistent en "je ne crois pas" sont parfois ambiguës.

Elles pourraient révéler une inadéquation sur laquelle nous n'avons pu trancher, c'est pourquoi elles sont considérées comme adéquates.

Elles sont en effet adéquates au niveau de l'information demandée, mais le contexte autour de cette réponse induit un doute :

Exemple 1

C : =faire les gâteaux les choses comme ça alors ça

B : /on fait quatre images et: après c'est tout c'est t

C : /**Tu penses que ça va être l'heure après?**

B : **Je je crois pas**

Ici, Bertrand coupe la parole de Catherine pour marquer la fin prochaine de l'activité et peut-être de la séance. Quand Catherine cherche à éclaircir ce point, il répond à l'inverse qu'il ne pense pas que ce soit la fin : ce n'est pas sûr qu'il ait compris ce que sa réponse pouvait induire.

Exemple 2

C : Avec qui es-tu allé là-bas ?

B : Avec mes parents et ::: ma famille(.) et (..) et des copains et tout

C : Ah :> vous étiez nombreux ?

B : Heu ::: Nombreux ? (..)Bah: (2") non (.) j'crois pas

C : mmh

Ici la réponse semble étonnante et pose la question de la compréhension du terme "nombreux " ou de l'utilisation de "je crois pas".

4.1.2. Réponses inadéquates : 18

Les problèmes d'inadéquation peuvent s'illustrer et s'expliquer de différentes manières.

- Bertrand **ne tient pas compte de la question** et répond en continuant ce qu'il disait avant la question ou en le répétant :

C : et tu es allé -alors tu n'sais plus quand c'était plutôt (.) **avant** Noël ou **après** Noël ?

B : Heu:: je nan- je n'sais pas

C : D'accord

B : /**Jerois qu'c'était en frév- en février ou je sais pas (trop)**

C : /ah (oh ben p't'etr) même aux vacances alors ?

B : **J'crois qu'c'est en février mais je n'sais pas trop**

Dans cet exemple, Bertrand répète la réponse précédemment donnée sans se positionner par rapport à la nouvelle demande de Catherine concernant les vacances. Il est difficile de savoir si implicitement il pense que février équivaut aux vacances de février.

- Bertrand **ne prend pas en compte la question** et la réponse est inadéquate :

Bertrand ne comprend pas la subtilité de la question (qui est la différence entre un train pour voyager et un train qui serait une attraction comme le train de la mine) ou ne la prend pas en compte et n'y répond pas clairement; il reste sur sa réponse précédente (qui concernait le train de la mine, une attraction d'Eurodisney) :

C : Alors tu es (allé) en car à Eurodisney mais as-tu déjà pris le train ? (2")

B : Ben: je suis pris le train (au train d'la mine) et c'était très très bien

C : Et un train:: qu'il y a sur les rails en

B : /oui ! et::

C : /comme à Sav'nay en bas ?

B : ouais

B : Il avait d'la montagne et ça va très vite et j'adore ça

De même sa dernière réponse, même si elle semble adéquate, pourrait encore être une réponse à attribuer au train de la mine (attraction pour laquelle il y a effectivement des montagnes, montées et descentes) et pose également la question de sa compréhension.

- Bertrand donne une réponse très en lien avec la question mais inadéquate car peu claire et dont **l'interprétation n'est pas évidente**. Elle pose en plus la question de sa compréhension de la question :

C : Et il a passé le permis de conduire ?

B : Bah:: si i' veut conduire (..) qui:: fait conduire

- La réponse est ambiguë par **manque d'informations** :

(Exemple à partir d'une page du livre qui montre un train avec des cow-boys et des Indiens)

C : =ah tu as p't-être vu ça aussi à Disney tiens ? y avait pas (..) (les ::-) des choses sur les cow-boys et les

B : Nan

Indiens ?

B : /nan !(fort) (..) C'est au train d'la mine qu'on avait fait ça=

Ici Catherine focalise sa question sur les cow-boys et les Indiens alors que Bertrand souhaite parler de train (autre élément présent sur la page) mais il l'introduit de manière peu adéquate sans faire de lien, si bien qu'on ne sait plus s'il parle d'une activité d'Eurodisney ou une autre, ni à quoi il dit non, voire même s'il ne veut pas dire oui (dans ce cas, la deuxième partie de la réponse serait adéquate).

- La réponse est inadéquate à cause d'une **difficulté à se projeter** dans l'avenir, à envisager un futur différent du présent :

B : =Tous les jours i' : fait la cuisine

C : Il est cuisinier vraiment c'est son métier ?

B : Il est pas (grand) mais:: il est un enfant donc i'::- i' cuisine donc c'est pour ça

C : **Est c'que c'est son métier d'être cuisinier ? ou (est c'qu'il)**

B : /Ou:::i oui nous deux on veut être cuisinier>

- **Explications floues**, dont le **lien causal est incohérent**, et qui par conséquent n'apportent pas l'information demandée par la question. Il manque en plus ici la réponse directe O/N :

B : =Tous les jours i' : fait la cuisine

C : **Il est cuisinier vraiment c'est son métier ?**

B : **Il est pas (grand) mais:: il est un enfant donc i'::- i' cuisine donc c'est pour ça**

C : Est c'que c'est son métier d'être cuisinier ? ou (est c'qu'il)

B : /Ou:::i oui nous deux on veut être cuisinier>

- Difficulté d'**utilisation du O/N** qui s'ajoute à une difficulté à **s'expliquer** qui contredit la réponse directe :

Exemple1

C : /Tu sauras pas conduire? (.) pour quelles raisons ?

B : Je n'sais pas (1") par exemple si je fonce sur une voiture eh ben (..) ben si je: mets: heu: (.) et si j'va trop vite et pour foncer tous les voitures et ben (1" *grosse inspi*) oh la la j'vais être embêté (*B expire*)

C : **Mais tu apprendras à conduire ?**

B : **Ouais mais: (1" *grosse inspiration*) mais Luc va l'apprendre puis- i' va (*plus fort*) i'va conduire**

puisque: puisque moi je:: (..) je n'peux pas

C : **Tu n'peux pas conduire ?**

B : **Ben oui**

C : **Tu as peur en voiture ?**

B : **Ben non j'ai peur puisque (.) j'aime pas quand les gendarmes me:- m'arrêtent**

Dans cet exemple, les trois dernières questions sont des questions fermées. A ces trois questions, la réponse O/N apportée n'est pas adéquate avec ce que Bertrand semble vouloir dire (qu'il ne veut ou ne peut pas apprendre à conduire). Les explications qui suivent ces O/N montrent cependant une compréhension de la question. Elles traduisent l'intention de Bertrand et à la fois mettent l'accent sur l'inadéquation de sa réponse première en O/N. Malgré une construction syntaxique un peu compliquée, les explications données ensuite sont adéquates avec les questions posées.

Ces O/N sont pourtant utilisés à bon escient à de nombreuses reprises et ce, par exemple, dès l'échange suivant :

C : donc tu n'apprendras pas à conduire ?

B : Nan: (...) c'est c'est Luc qui va l'apprendre à conduire)

Exemple2

C : Alors tu cuisines peut-être déjà un peu chez toi?

B : Nan nan mais: j'préfère secouer les m:::- les trucs heu:: les secouer le truc heu (.) où il y a heu (...) quelque chose

(On comprend après avec un geste qu'il parle de secouer une poêle)

Ici, soit il y a encore une contradiction entre la réponse directe et l'explication qui suit, soit Bertrand ne considère pas le fait de secouer une poêle comme une activité de cuisine.

- Certains passages sont problématiques dans la conversation, mais il est plus **difficile de déterminer** d'où provient l'inadéquation.

Les réponses ne semblent pas prendre en compte la question (ou ne pas la comprendre) : Bertrand semble ne pas considérer que ce soit une question ou qu'il y ait une nouvelle demande d'information car il répète ou poursuit ce qu'il avait déjà répondu.

C : Y a un petit train ou i'n'y a pas de petit train ?

B : Ben nan (.) on était dans l'car pour aller: dans l'parc

C : D'accord (.) et est c'que dans l'parc il y a un train ?

B : Nan

C : /Un petit train (pour les enfants)?

B : /Nan nan y a pas un train mais: c'est juste qu'y a: un car c'est tout

Cet extrait se situe juste après un échange qui concernait le mode de déplacement dans le parc Eurodysney. Pour compléter le sujet, Catherine pose une question sur l'existence d'un petit train pour s'y déplacer.

Or, les répétitions par Catherine de sa question dans cet extrait et les répétitions des réponses de Bertrand semblent marquer une incompréhension entre les deux interlocuteurs.

Deux hypothèses sont alors possibles : soit il y a effectivement un car pour se déplacer dans le parc Eurodysney et pas de petit train, soit Bertrand ne comprend pas la subtilité de la question de Catherine, qui différencie petit train et train pour voyager, et répond qu'il est allé en car à Eurodysney. A un autre moment de la conversation, Bertrand précise d'ailleurs qu'il s'est rendu en car à Eurodysney ce qui pousse certainement Catherine à insister. Plus tard également, Bertrand racontera qu'il y a une activité avec un train à Eurodysney, ce qu'il ne mentionne pas à Catherine à ce moment de la discussion.

4.1.3. Non-réponses : 4

Les non-réponses ne signifient pas une absence de réponse, mais un changement de thème sans lien avec la question :

- soit pour changer d'activité (1),
- soit pour changer de sujet et remettre en question le cadre de la séance (1),
- soit pour changer de sous-thème tout en restant dans le thème (2).

Exemple d'une non-réponse ramenant l'attention sur l'activité :

B : Il avait d'la montagne et ça va très vite et **j'adore** ça

C : Ah oui ?

B : Et attends tu vois

C : / **tu avais fait un voyage ?**

B : **Regarde (..) si le train i' fait ça (...) ça explose**

4.2. Réponses aux questions ouvertes

Type de questions	total	Réponses adéquates	Réponses inadéquates	Non-réponse
Que/ qu'est-ce que ?	22	18	4	
Comment ?	15	9	5	1
Pourquoi ?	8	7	1	
Quand ?	7	6	1	
Quel ?+	3	3		
Où ?	3	2	1	
Qui ?	3	3		
Avec qui?	2	2		
Combien de temps?	1	1		
De quoi ?+	1	1		
Avec quoi?	1		1	
Demande implicite	28	18	8	2
TOTAL	94	72	20	3

Légende:

NR : Non-réponse (absence de réponse ou changement de sujet)

Jnsp : je ne sais pas

Question implicite : phatique ou non : invitation à développer (et alors, ah oui?) ou demande implicite d'explication (ah oui mais tu me dis qu'il est mort?).

Parmi les réponses adéquates, il y a des réponses dont l'explication n'a pas la clarté requise mais peuvent quand même s'interpréter et être jugées adéquates. D'autres font une utilisation particulière de "je ne sais pas". Enfin, certaines sont adéquates mais incomplètes et manquent d'informations.

Nous allons aborder l'analyse des questions ouvertes en trois parties :

-les questions "Qu'est-ce que?", "Pourquoi?", "Comment?", susceptibles d'amener une explication dans la réponse (Veneziano et Hudelot, 2002). Toutes les questions "Qu'est ce

que?" et "Comment?" ne sollicitant pas d'explication, nous veillerons donc à tenir compte de ce paramètre dans l'analyse des réponses.

-les questions qui demandent une information de manière sous-entendue ou non précisée dans la question (demandes d'information ou d'explication implicites). Parmi ce type de questions, on peut trouver des questions qui attendent une réponse O/N et aussi des demandes d'informations supplémentaires implicites sous forme de relance (Ah oui tu trouves? Tu sais?) -les questions qui demandent une information plus précise ("Qui?", "Quand?", "Quel?")

4.2.1. Réponses aux questions susceptibles de demander une explication :

4.2.1.1 .Réponses aux questions "Pourquoi?" : 8

Toutes les questions "pourquoi?" sont forcément des demandes d'explication.

- Une réponse est inadéquate par **manque d'informations** et ne répond pas exactement à l'information demandée dans la question :

C : Oui s:- tu n'voulais pas qu'la séance dure trop longtemps **pour quelle raison Bertrand ça t'ennuyait ?**

B : Ben c'est la récré qui m'ennuie (..) donc c'est pour ça>

C : Tu n'veux pas **manquer** la récré

Ici, Catherine réussit quand même interpréter la réponse parce qu'elle connaît la contrariété de Bertrand à ce sujet qui n'aime pas manquer la récréation à cause de la séance d'orthophonie.

- Toutes les autres réponses sont adéquates.

Certaines cependant contiennent une explication assez floue :

C : /Tu sauras pas conduire? (.) Pour quelles raisons ?

B : Je n'sais pas (1") par exemple si je fonce sur une voiture eh ben (..) ben si je: mets: heu: (.) et si j'va trop vite et pour foncer tous les voitures et ben (1" *grosse inspirationi*) oh la la j'vais être embêté (*B expire*)

4.2.1.2 Réponses aux questions "Comment?" : 15

Parmi ces questions, toutes ne sont pas des demandes d'explication. Parmi les réponses adéquates (9), certaines sont explicatives (5).

Par contre, toutes les réponses inadéquates (5) et la non-réponse concernent des demandes d'explication :

- Réponse inadéquate liée à une mauvaise interprétation de la question et à une difficulté à supposer :

Exemple 1

C : donc tu n'apprendras pas à conduire ?

B : Nan: (...) c'est c'est Luc qui va l'apprendre à conduire

C : Ce s'ra Luc ben alors le jour où Luc est malade on fait comment ?

B : Non il est pas malade (*plus fort*) mais il est en vacances=

Ici, Bertrand répond par la situation actuelle (Luc est en vacances) alors que Catherine fait une supposition par rapport à l'avenir. Bertrand ne comprend pas la nuance entre ce qui arrive et ce que l'on peut imaginer.

Exemple 2

C : alors même chose ici- comment se fait-il > là on voit une moissonneuse-batteuse et d'un coup sur l'image suivante on a de la **farine** ?

B : Ben oui

Ici, Bertrand indique qu'il voit la même chose que Catherine mais ne répond pas à la question posée explicitement au milieu de la question (comment se fait-il?)

- Bertrand ne donne **pas l'information demandée** et répond à côté :

(Extrait d'une conversation à propos d'une image séquentielle où un petit garçon se sert des pêches dans un magasin. Bertrand pense qu'il vole les pêches)

C : Et comment tu sais qu'il les vole et qu'il ne les achète pas ?

B : Ben parce que il a pas d'argent>

C : Mmh mmh comment tu vois qu'il n'a pas d'argent ?

B : Je n'sais pas (...)" Peut-être qu'il y a personne et après il les vole

Dans ces deux derniers exemples, Catherine lui demande de répondre à partir de ce qu'il voit sur les images séquentielles. Ces images ne montrent apparemment pas d'indices en faveur de l'affirmation de Bertrand sur le vol des pêches. Or, Bertrand se montre incapable de prendre des indices sur l'image pour tenter de se justifier, et explique son idée à partir de choses qu'il a imaginé ou surinterprété. Il y a une incapacité à changer de point de vue et à prendre en compte les éléments qu'essaie de lui proposer Catherine. On peut aussi supposer qu'il ne connaît pas cette situation et qu'il n'imagine pas qu'on puisse se servir seul dans un magasin sans que ce soit du vol. Il éprouve de la difficulté à se détacher de ce que lui connaît.

- Réponse avec une explication dont le lien de cause à effet avec la question n'est pas clair. Il manque également des informations.

B : Mais:: moi je:- vais-ê:tre tout seul en vacances (.) à aller en vac

C : / comment ça tu s'ras tout seul ?

B : **Ben puisqu'il (y) a des copains et des copines**

C : D'accord

On peut se demander ce que Bertrand veut dire : soit que en vacances on est pas avec ses copains et ses copines, soit qu'en vacances, il est avec des copains et des copines. Sa réponse est difficile à interpréter (Catherine répond d'ailleurs seulement par un régulateur).

- Non-réponse : Bertrand fait une tentative pour répondre (d'après l'intonation employée), il reste dans le thème global, mais la réponse est inadéquate car il ne répond pas à la question. Il donne alors l'impression de changer de thème.

(Catherine montre une route sur le plan d'Eurodysney)

C : Comment tu as fait pour aller de là jus:que: là ?

B : Ben:: (...) ben (..) on- d'abord on a été manger:

4.2.1.2. Réponses aux questions "Qu'est-ce que?" : 22

Parmi ces questions, 8 attendaient une explication. Seulement une réponse à ce type de questions est inadéquate.

- Réponse inadéquate à une demande d'explication :

(À propos d'images séquentielles)

C : ben alors qu'est c'qui s'est passé entre le moment où on a tondu ce mouton (.) et le moment où la dame tricote dans son: fauteuil ?

B : Ben que- ben parce que i' (2") il a pas de pu' (quié) (.) et: ils ont pas de pull par exemple ils ont pas d'pull et (donque) voilà

C : Mmh mmh

Bertrand est ici aussi en difficulté quand il s'agit de faire des liens entre les images et d'expliquer le passage de l'une à l'autre : il imagine une raison pour laquelle la dame tricoterait au lieu de décrire le cheminement entre les images. On peut aussi supposer qu'il évite une question à laquelle il ne sait pas répondre ou qu'il n'a pas comprise.

- Réponses inadéquates aux questions "Qu'est-ce que" qui ne demandent pas d'explication mais une réponse limitée :

Même si elles sont dans le thème, certaines réponses **ne répondent pas exactement** à la question posée :

Exemple 1 :

C : Bien oui voilà> (..) Alors si tu étais cuisinier ou **quand** tu seras cuisinier qu'est c'que tu nous f'ras d'bon ? (1")

B : Heu:: (2" *bruit bouche*) le serveur va me dire heu: c'que j'dois que d- c:- c'que j'dois faire (~) et :: (.) et y a quelqu'un qui pourra m'aider puisque j'connais quelqu'un qui sait **très** bien cuisiner> (*plus fort*)

Dans cet exemple, Bertrand semble **ne pas comprendre la subtilité de la question de Catherine**. Il répond à comment ça se passera pour faire à manger sans dire ce qu'il "fera de bon" à manger.

Exemple 2 :

C : qu'est c'que tu as aimé toi ?

B : Heu: j'ai:- j'ai vu ça . j'ai vu ça ça . ça et j'ai pas essayé encore plus que: ça marchait pas

Ici, Bertrand parle de ce qu'il a vu et non de ce qu'il a aimé, ou alors fait l'amalgame entre les deux. Nous verrons plus loin que quand Catherine pointe sa confusion, Bertrand n'est pas capable de rectifier.

Enfin, dans ce dernier exemple, Bertrand est en difficulté face à la **subtilité de la question de Catherine**.

Le principe du livre est d'essayer d'imaginer ce que l'on ferait à la place d'un petit garçon représenté dans différentes situations successives : après avoir lu la description de la situation, illustrée par une image, Catherine demande à Bertrand ce qu'il pourrait faire à la place du personnage :

C : Alors (*C lit*) "vous êtes parti dans une île des tropiques avec votre ami pirate (.) pour l'aider à trouver un trésor **caché** (.) vous passez la matinée à creuser (.) et au moment **précis** où vous découvrez un **gros** coffre à trésor (.) le cuisinier du pirate sonne la cloche (.) (*plus haut, changement de voix*) le déjeuner est servi ! dit-il (.) que faites-vous cher ami " Bertrand?

B : Heu: (.) bah ::

C : /T'as vu c'est un cuisinier >

B : Bah :: le il a fait le dîner et: (.) et:: eux ils ont fini d'creuser

C : Mais alors toi qui es là (C montre le personnage dessiné sur le livre) (.) qu'est c'que tu fais ? (...)

B : Je n'sais pas:> (1") peut-être qu'ils zont en train d'creuser pour trouver un trésor

C : Apparemment hein >ouais<=

Ici, Bertrand n'arrive pas à répondre à la demande d'information de Catherine et ne peut se détacher de la description de l'image et de ce qui a été dit dans l'histoire, révélant une difficulté à se mettre à la place de quelqu'un d'autre, à imaginer et à se projeter dans l'avenir.

4.2.2. Réponses aux questions implicites

Parmi ces questions, on trouve des questions ou demandes sollicitant une réponse ou une réaction de Bertrand : il peut s'agir de demandes attendant des réponses O/N ou d'autres plus ouvertes. Quoi qu'il en soit, elles ont les mêmes fonctions conversationnelles, au nombre de quatre :

4.2.1.1. Solliciter ou demander une confirmation,

Exemple : " mais pas les filles hein? ".

Elles sont dans ce cas prises en compte par Bertrand qui y répond de manière adéquate.

4.2.1.2. Relancer, susciter l'apport de nouvelles informations :

Dans ce cas, à deux reprises, après "ah oui?" et "ah et alors?", Bertrand change carrément de sujet, ce qui aboutit à deux non-réponses.

Parfois, il prend bien en compte le lien que cherche à lui faire faire Catherine même si l'explication n'est pas très claire :

(Après un échange où Bertrand venait de dire qu'il ne jouait pas avec des filles parce qu'elles n'étaient pas intéressantes)

C : Mais toi tu as une sœur ?

B : Ben oui donc:: j'ai pas envie d'être avec ma sœur

Cette réponse peut être problématique parce que Bertrand n'explicite pas le lien entre ses réponses précédentes et le fait qu'il n'ait pas envie d'être avec sa sœur. Sa réponse manque d'informations pour que l'explication soit tout à fait cohérente.

4.2.1.3. Relancer une explication en apportant un nouvel élément à la conversation censé aider Bertrand à continuer.

Dans ce cas, Bertrand peut parfois ne pas sembler prendre en compte la nouvelle information donnée et répond à la question précédente :

➤ Exemple 1

(Extrait d'un échange à partir d'une image où un garçon se fait enlever par un cow-boy armé sous le nez d'une bibliothécaire; Bertrand doit dire ce qu'il ferait à la place du garçon)

C : Ah ! mais la dame l'a vu (.) (qu'est) c'qu'elle pourrait faire comme elle l'a vu quand même ?

B : Je n'sais pas

C : Tu as vu elle a (vu) qu'il se faisait emm'ner hein ?

B : Je n'sais pas

Ici, Bertrand semble comprendre qu'on attend de lui une information supplémentaire qu'il ne peut apparemment pas donner, pointant peut-être une difficulté à interpréter les informations fournies par l'image. On pourrait aussi penser qu'il se positionne par rapport à la possibilité ou non que la dame ait vu que le garçon se faisait emmener et que, dans ce cas, il n'aurait pas compris la demande implicite.

➤ Exemple 2

C : Alors> mais que fait-il ?

B : Je n'sais pas j'ai dit

C : Mais lui regarde (.) (C lit) je traverse la bibliothèque en silence (1")

B : Heu: ben : (...) la dame i' le voit

C : Ouais

B : Et après (2 ") et:: après heu lui heu (...) ben i' essaie de s'enfuir avec lui

Ici encore, il a des difficultés à se mettre à la place du personnage et à répondre autre chose que ce que l'on voit sur l'image. On remarque aussi dans la deuxième partie de sa réponse une mauvaise interprétation des données contextuelles présentes sur l'image, soit qu'il parle du petit garçon en pensant qu'il s'enfuit avec l'homme armé (alors que celui-ci l'enlève avec un lasso), soit qu'il parle de l'homme armé, car ce n'est pas ce que pointe la question. Les deux personnages sortent en effet sur la pointe des pieds de la bibliothèque pour ne pas faire de bruit, situation inhabituelle presque humoristique que Bertrand ne relève pas.

➤ Exemple 3

C : Alors (C lit)"vous êtes parti dans une île des tropiques (avec votre ami pirate (.) pour l'aider à trouver un trésor **caché** (.) vous passez la matinée à creuser (.) et au moment **précis** où vous découvrez un **gros** coffre à trésor (..) le cuisinier du pirate sonne la cloche (.) (*plus haut, changement de voix*) le déjeuner est servi ! dit-il (.) que faites-vous cher ami " Bertrand?

B : Heu: (.) bah ::

C : /T'as vu c'est un cuisinier >

B : Bah ::: le il a fait le dîner et: (.) et:: eux ils ont fini d'creuser

C : Mais alors toi qui es là (C montre le personnage dessiné sur le livre) (.) qu'est c'que tu fais ? (...)

B : Je n'sais pas:> (1") peut-être qu'ils zont en train d'creuser pour trouver un trésor

C : Apparemment hein >ouais<=

B : =ben oui oui (oui oui)

C : / ben oui mais alors si c'est l'heure du déjeuner > si le déjeuner est servi ?

B : **Ben**: le bateau il est là (.) donc il s'est enfui (*hi pouffement de rire ?*) (1")

C : D'accord (...)

Dans la même activité que la précédente, deux nouvelles demandes d'informations sont formulées en essayant d'orienter l'attention de Bertrand sur un élément pertinent de l'image. Dans le premier cas, Bertrand le prend en compte mais ne répond pas à la question de départ et se contente de décrire ce qui a déjà été fait dans la lecture de Catherine. Il semble éprouver des difficultés à imaginer des situations en dehors de ce qu'il voit sur le support.

Dans le second cas, il répond en décrivant tout à fait autre chose que ce sur quoi Catherine tentait d'attirer son attention. Là encore sont mises en question les capacités d'interprétation des données contextuelles de l'image et la capacité à se mettre à la place de quelqu'un, à imaginer et à se projeter dans une action future.

4.2.1.4. Clarifier

➤ Exemple 1

C : Qu'est c'que tu as aimé toi ?

B : Heu: j'ai:- j'ai vu ça . j'ai vu ça ça . ça et j'ai pas essayé encore plus que: ça marchait pas

C : **Ah oui mais tu me dis que tu as bien aimé>**

B : **mmh (.) mmh mmh M::moui**

C : /D'accord (.)D'accord

Ici, Catherine tente de pointer le doigt sur une inadéquation dans la réponse précédente de Bertrand, mais il confirme et ne prend pas en compte la demande implicite d'explication de Catherine.

➤ Exemple 2

(Après une conversation concernant les activités d'Eurodisney, la question de visait Catherine à relancer le sujet sur sa sœur, demandant implicitement comment elle avait trouvé le parc d'attractions)

C : et Géraldine alors (.) ta sœur ?

B : **Ben oui**

(2")

C : **Oui ?**

B : **ouais ouais** (1") mais ma mère n'aime pas ça donc moi j'aime bien ça=

Dans cet exemple, Bertrand ne prend pas en compte l'information implicite demandée par la première question de Catherine et répond inadéquatement. Il ne considère pas comme évident le sens de la question et ne donne pas plus d'informations dans sa réponse pour mieux cerner le sujet.

On peut aussi supposer que Bertrand ne comprend pas la question et qu'il l'interprète: "Et ta sœur elle a aimé ?".

Quant à la réponse à la deuxième question, elle aussi inadéquate, comme dans l'exemple précédent, Bertrand ne prend pas en compte la question de Catherine comme attendant une explication et répète sa première réponse.

➤ Exemple 3

C : tu as déjà pêché toi Bertrand ?

B : Nan (.) c'est que mon: papy qui l'a pêché donc il est mort donc (.) peut pas pêcher (..) maintenant i':: maintenant mon papy i' veut pas pê::cher donc i'veut être chasseur (1") il aime bien chasser les : i-il aime bien chasser:: les animaux

C : Oui mais si il est mort ? (.) Je n'comprends pas= (demande implicite de clarification)

B : =ben: il a un fusil et: (..) il a un chien (..) eh ben (1") eh ben i' tire heu sur l'a-ni-mal et:: après heu

C : Mais je n'comprends pas parc'que tu m'as dit que ton papy était mort (demande implicite de clarification)

B : Ben:: oui puisque: (.) il avait mal à: à son ventre puisque il était mort maint'nant

Dans ces deux exemples, Catherine fait part de son incompréhension et demande implicitement une clarification nécessitant une explication. La première réponse seulement est inadéquate : Bertrand ne donne pas l'information attendue. Il ne prend pas en compte ou ne comprend pas que Catherine demande une nouvelle information et qu'elle lui suggère une incohérence dans ce qu'il vient de dire.

4.2.3. Réponses aux questions plus précises

Ces questions sont de type "Qui ?", "Quand ?", "Où ?" et demandent une information plus ciblée que les précédentes.

L'information donnée à ce type de questions n'est souvent pas celle attendue dans la question même si elle reste dans le même thème et montre un réel effort de réponse.

➤ Exemple 1

C : Ca fait un pull par exemple> voilà donc ça nous apprend (..) comment s'appelle- (1") **avec quoi est fait ce pull ?**

B : Ben: avec -ben i' t- i' tricote

Dans cet exemple, Bertrand ne semble pas comprendre la question de Catherine qui demande avec quelle matière est fait ce pull. Il répond par la manière dont est fait ce pull.

➤ Exemple 2

C : Alors où est c'que travaillent les cuisiniers ? Tu sais ?

B : Bah:: dans un restaurant bien sûr>

C : (Ouais) (.) **et puis où encore ?**

B : Ben: (.) ben la les (*plus fort*) (..) ben le restaurant il peut préparer les p'tits déjeuners aussi > ?

C : Bien sûr

Pour cet exemple, il est difficile de dire s'il y a vraiment inadéquation : soit Bertrand répond par une périphrase (pour signifier un hôtel-restaurant) soit il répond de manière inadéquate en donnant un autre type de repas que peut préparer un cuisinier mais pas un autre lieu. On pourrait aussi supposer qu'il sous-entend le lieu par le type de repas pouvant être préparé.

➤ Exemple 3

C : C'est pas vrai raconte un peu> (.) tu es allé quand (.) Bertrand ?

B : Heu :: j'm'en souv'nais plus mais:: -j'm'en souv'nais pas (.) donc je (.)je n'sais pas où j'l'ai - comment j'l'ai (...) comment j'ai fait ça

C : D'accord

Là encore, l'inadéquation n'est pas claire : Bertrand semble toutefois se perdre dans sa réponse et répondre au final à une question de type "Comment ?" plutôt que "Quand ?", c'est-à-dire par la manière plutôt que par une date. Il peut juste s'agir d'une difficulté d'utilisation ou de compréhension de ces adverbess interrogatifs ou de manière (dans la réponse).

4.3. Utilisation de la réponse "je ne sais pas" et son impact conversationnel

Dans les réponses de Bertrand, l'utilisation fréquente de "je ne sais pas" nous a conduit à étudier plus particulièrement ses différents usages et notamment les impacts qu'elle pouvait avoir sur son engagement conversationnel. En effet, Bertrand utilise 33 fois cette réponse, seule ou suivie d'une réponse adéquate ou non. Il semble qu'il mette parfois derrière l'utilisation de cette réponse un sens autre que celui explicite d'une incapacité à donner l'information demandée (ce qui est d'ailleurs une réponse adéquate).

Parfois, Bertrand répond à une question à laquelle il connaît la réponse (ce que nous vérifions puisqu'il la donne plus tard) par "je ne sais pas" :

(À propos de son ami Luc)

C : =Quand est c'qu'il aura dix-huit ans lui ?

B : Bah je n'sais pas je n'sais pas dans quelle année qu'il va avoir dix-huit ans>

C : Et toi ?

B : Pff (*au sens je ne sais pas*) Je n'sais

C : /Tu as quel âge Bertrand ?

B : Je n'sais pas

C : Bah si tu sais quel âge tu as

B : Bah::: oui j'ai huit ans et demi

Parfois cette réponse est utilisée avec la volonté d'éviter la conversation, de manière répétitive et sans effort de réponse, marquant une difficulté dans certaines activités ou une envie de clore la conversation. On pourrait effectivement l'interpréter comme une manière de se protéger de certaines situations difficiles pour lui.

Elles sont plus fréquentes avec certaines questions telles que "De quoi ?", "Quel ?", ou "comment ?", reflétant peut être des difficultés avec ce type de questions, toutes proportions gardées, étant donné le peu d'occurrences de ces questions dans la conversation qui nous concerne.

D'autres observations du comportement en séance de Bertrand nous permettent de pencher vers cette hypothèse selon laquelle l'utilisation de "je ne sais pas" serait une manière de couper court à la conversation.

4.4. Conclusion sur l'analyse du couple question/ réponse

Au final, au vu des difficultés rencontrées dans les différents types de questions, il apparaît que toutes ne présentent pas la même difficulté pour Bertrand. La moitié des réponses aux questions fermées sont inadéquates alors que seulement 1/5^{ème} des réponses aux questions ouvertes le sont. Parmi ces dernières, les difficultés concernent surtout celles de type "Que/Qu'est-ce que?", "Comment?" qui demandent une explication et les demandes implicites.

Les autres questions sont en nombre insuffisant pour réellement tirer des conclusions de leur analyse.

Dans l'ensemble, on note également peu de non-réponses, ce qui montre une recherche de réponse et une prise en compte des demandes de Catherine. Les inadéquations sont plus subtiles, elles peuvent se situer dans un problème d'utilisation de la réponse O/N, dans la construction de l'explication avec l'utilisation inadéquate de connecteurs logiques et l'absence de lien de cause à effet. Un manque d'informations peut aussi être à l'origine d'une explication peu claire ou d'une réponse inadéquate. Parfois, Bertrand ne semble pas tenir compte de la question ni des besoins informatifs de l'interlocuteur et répète une information déjà donnée ou poursuit dans son idée de départ. Ces observations vont dans le sens d'une difficulté à changer de point de vue et à donner une information supplémentaire. Ces difficultés apparaissent notamment en réponse aux demandes implicites d'informations auxquelles il répond rarement adéquatement. Ses difficultés se situent aussi dans sa capacité à imaginer, se mettre à la place

de l'autre, à supposer, à se détacher de ce qu'il voit ou à analyser des indices contextuels avec pertinence. Ces éléments relèvent alors plutôt d'une compétence pragmatique plus générale.

Souvent l'inadéquation de ses réponses pose la question de sa compréhension des questions. Parfois elles suggèrent une confusion entre les différents types de questions. L'intrication des capacités de compréhension avec les capacités pragmatiques est ici frappante. Difficile en effet de séparer clairement les deux, la compréhension d'une phrase ou d'une question nécessitant souvent et ce d'autant plus dans le cadre d'interactions de prendre en compte le contexte et l'interlocuteur, ses besoins, ses intentions, son état mental. Aborder la question de la compréhension sous cet angle, permet de l'envisager avec un regard nouveau, impliquant la prise en compte d'éléments autres que ceux spécifiquement linguistiques et ouvre un champ plus large à l'étude de cette capacité.

III Thèmes

Pour l'analyse des thèmes, nous avons décidé de nous intéresser à leur initiation, leur maintien, et aux changements d'un thème à l'autre. Pour ce faire, nous avons mis de côté certains passages de la conversation durant lesquels peu de thèmes étaient abordés : lors de la désignation sur le livre des transports par exemple, ou lors de la discussion à propos du livre "Que faites-vous cher ami?" pendant laquelle les prises de parole sont descriptives et en réponse à des questions de Catherine. Nous avons cependant comptabilisé les introductions à ces activités comme introduction d'un nouveau thème.

1. Définition des thèmes et des sous-thèmes:

Un thème est un apport d'information nouvelle ou d'un nouveau sujet qui ouvre des possibilités d'échange à son propos. Son introduction se fait au niveau de la prise de parole et son maintien au niveau du/des tours de parole s'ils sont pertinents par rapport au thème introduit. Lors des tours de parole suivants qui participeront à la co-construction thématique, ce thème pourra être approfondi ou élargi. Lorsqu'une information particulière par rapport à ce thème va être introduite et faire l'objet de plusieurs tours de parole, nous parlerons de sous-thème.

Exemple : le thème d'Eurodisney a été repris durant de nombreux tours de parole. Progressivement de nouveaux sous-thèmes sont introduits concernant le moment où Bertrand y est allé, ce qu'il a aimé, pour approfondir le sujet.

B : J'ai la carte de Disneyland puisque (introduction du thème)

C : /C'est pas vrai ?

B : J'ai des jeux

C : C'est pas vrai raconte un peu> (.) **tu es allé quand (.) Bertrand ? (Introduction d'un sous-thème)**

B : Heu :: j'm'en souv'nais plus mais:: -j'm'en souv'nais pas (.) donc je (.)je n'sais pas où j'l'ai - comment j'l'ai (...) comment j'ai fait ça

C : D'accord

B : (je n'sais plus comment j'étais allé) (*marmonné*)

2. Initiative des thèmes et des sous-thèmes :

2.1. Définition

L'initiation d'un thème ou d'un sous-thème est prise en compte au niveau du premier tour de parole où il est mentionné. Nous avons différencié les thèmes introduits lors d'une réponse et ceux introduits dans une question ou une assertion. Nous avons aussi distingué trois types de thèmes.

D'abord, ceux liés au **cadre**, c'est-à-dire à la séance, à son arrêt et à son déroulement général.

5 C : Mmh tu t'installes (...) (*bruit de chaise*) hop, pardon (...) alors (..) aujourd'hui c'est moi

Je r'trouve ma place (.) **tu t'souviens de la séance d'la s'maine dernière ? (Introduction d'un thème concernant le cadre)**

B : Oui

C : hein ? où Katell avait eu besoin pour son travail de: faire des:: lectures d'album avec certains enfants (.) hein ? voilà

Ensuite, ceux liés à l'**activité** effectuée pendant la séance, c'est-à-dire liés au support, aux livres ou aux images séquentielles présents dans l'environnement immédiat durant la conversation.

C : /Hein ? oh oui(.) je dois avoir le **même** gaufrier que toi alors> (*pendant ce temps B continue à tourner les pages, il enchaîne*)

B : Des crêpes != (introduction d'un nouveau thème en lien avec ce qu'il y a sur le livre)

C : =Mmh des crêpes ! Alors qu'est c'qu'on met dans les crê:pes >

Enfin, ceux **personnels** qui convoquent des informations non présentes dans l'environnement, abordent des expériences déjà vécues ou à venir, des sentiments, des opinions.

C : D'accord (.) tu as dormi sur place ? (Introduction d'un sous-thème personnel à propos du thème d' Eurodysney)

B :-non p-j'ai pas dormi ici mj'ai (.) y avait un hôtel au Disneyland donc voilà

2.2. Résultats

Types de thèmes/sous-thèmes	Bertrand	Catherine
Personnel	37	39
Lié au support	12	7
Lié au cadre	4	1
TOTAL	53	47

2.3. Analyse

A partir du tableau, on remarque que **Bertrand** introduit plus de thèmes que Catherine concernant le **support**, la mise en place d'activité par une action ("je commence"), ou la gestion de la séance. L'introduction de ces thèmes est parfois en **rupture** avec la conversation en cours, visant à ramener l'attention sur le support ou sur les éléments présents dans l'environnement.

(À propos du refus de jouer avec les filles pendant la récré)

C : /Mmh mmh on a bien retenu hein> (.) pas les filles hein ?

B : C'est quoi ça ? (à propos des cartes posées sur la table)

C : Ah regarde si tu veux>

B : Oh des cartes

C : Ouais (...) c'étaient des cartes avec des anomalies

On remarque que **Catherine** essaie plus souvent de rediriger la conversation sur quelque chose de plus **personnel** par des questions concernant des éléments absents de l'environnement. Lorsqu'elle introduit un thème en lien direct avec un support, c'est généralement parce que Bertrand semble ne plus suivre la conversation et porter son attention au support.

Bertrand introduit 53 thèmes mais ses introductions se produisent plus souvent en réponse à une question de Catherine (19). Beaucoup de ces thèmes se constituent aussi parce que Catherine les relance dans les tours de parole suivants (23).

Catherine introduit plus de thèmes de manière directive, c'est-à-dire par des questions, et participe aussi activement à leur maintien, notamment en rebondissant sur les réponses et les thèmes introduits par Bertrand.

3. Changement de thème

Toutefois, Bertrand introduit aussi spontanément de nouvelles informations qui constituent de nouveaux thèmes ou sous-thèmes (34). Par contre, ces changements de thèmes se font parfois en rupture avec le thème ou sous thème précédent (9).

B : J' préfère avoir un frère

C : Ah et alors ?

B : Mais j' connais quelqu' un dans mon école il est parti en vacances donc il peut pas venir à l' école

Bertrand fait moins de liens que Catherine, et n'effectue aucun retour sur des thèmes précédents alors que Catherine en fait 11. Les seuls liens introduits par Bertrand sont ceux non explicites que nous avons déduits de l'ensemble de la conversation, dont nous reparlerons dans les troubles pragmatiques.

Certains actes utilisés par Bertrand pourraient être interprétés comme ayant une volonté de clôture thématique, voire même une clôture de la conversation. Il s'agit d'actes tels que "donque c'est pour ça", "donque voilà", voire même l'utilisation répétitive de la réponse "je ne sais pas" sur un ton définitif.

4. Maintien du thème

Les thèmes sont en général repris sur plus de deux tours de parole. Quelques-uns seulement ne font l'objet que d'une question et d'une réponse. Par exemple, il arrive parfois qu'il y ait, concernant un même thème, une alternance entre information se rapportant au support et information se rapportant au domaine personnel, produisant une négociation entre ces deux types de thèmes.

Pour étudier le maintien du thème, nous avons décidé de comptabiliser (dans l'ordre du plus significatif au moins significatif) :

- les introductions de sous-thèmes,
- les questions visant à approfondir un thème,
- les réponses ou assertions visant à apporter de nouvelles informations,
- les réponses apportant une information minimum (oui, non, je ne sais pas, répétitions),
- les actes visant à valider, ou à marquer une réception d'information, mais sans apport d'information nouvelle par rapport au thème.

	Bertrand	Catherine
Introduction de sous-thèmes	13	38
Questions	4	103
Apport d'information	126	55
Apport d'information minimum	58	5
Accusé de réception	25	38
TOTAL	226	239

A partir de ce tableau, on peut noter que Bertrand et Catherine participent quantitativement de manière égale à la construction thématique, ce qui paraît logique puisqu'une alternance régulière s'observe lors de cette conversation.

C'est au niveau qualitatif que cette participation diffère : Catherine fait beaucoup d'interventions directives sous forme de questions pour maintenir le thème alors que Bertrand élabore le thème plutôt en répondant à ces questions (73). Il maintient aussi le thème de manière active par des remarques (53). Parfois, par contre, il se contente de répondre de manière succincte (58) ce qui alimente moins la conversation.

5. Conclusion sur les thèmes

Bertrand introduit plus de thèmes liés au support, à l'activité, marquant encore son désir de ramener l'attention sur le support et de couper court à la conversation. Il se montre ainsi capable de rompre la séance. Il introduit des thèmes, souvent grâce au soutien de Catherine qui permet de les étayer par des questions. D'autre part, il fait moins de lien entre eux et montre parfois une volonté de clôturer le thème. Il participe cependant souvent à leur maintien, quoique par des réponses plus ou moins succinctes qui montrent cependant une participation par un apport d'informations au thème. Ses réponses minimums sous forme d'accusés de réception suggèrent par contre une certaine passivité dans l'entretien de la conversation.

Pourtant, il a un rôle dans la progression thématique car, par ses réponses, il apporte des informations thématiques qui souvent engagent un nouveau thème.

Ces résultats dénotent à la fois un évitement de la conversation par des changements de sujets en rupture avec le sujets précédent, et une difficulté à être un partenaire d'échange tout à fait actif, mais soulignent aussi sa capacité à s'engager dans la conversation, notamment par son rôle au niveau des thèmes qu'il introduit et peut maintenir.

Bien sûr, le rôle de Catherine, plus active, rebondit sur les thèmes, pose des questions, introduit des sous-thèmes pour alimenter le thème, est indispensable à cette dynamique thématique de la conversation.

IV Elargissement à la compétence pragmatique

L'analyse conversationnelle effectuée en première intention, et particulièrement l'analyse approfondie de l'adéquation des réponses de Bertrand, a mis au jour certaines difficultés spécifiques. Cet usage particulier se traduit notamment au niveau des capacités pragmatiques liées à certaines compétences discursives et/ou cognitives.

1. Les capacités discursives

Pour approfondir les capacités discursives de Bertrand, nous avons étudié les diverses occurrences des connecteurs logiques "mais", "donc" (donque dans la transcription) et "puisque"/"parce que". Bertrand emploie en effet à de nombreuses reprises ce type de connecteurs, ce qui suggère qu'il a acquis ces termes, mais il semble les utiliser de manière inappropriée.

Nous avons notamment cherché à savoir s'ils introduisaient chez lui une idée cohérente par rapport à leur fonction discursive, et à mettre en lien le contexte d'utilisation avec cette incohérence.

1.1. Etude du connecteur "mais"

Le connecteur "mais" implique une opposition entre deux groupes de termes. Il apparaît 28 fois dans le discours de Bertrand et seulement à 14 reprises de manière appropriée.

Exemple

B : J' préfère avoir un frère

C : Ah et alors ?

B : Mais j' connais quelqu' un dans mon école il est parti en vacances donc il peut pas venir à l' école

Dans les cas où son utilisation est inappropriée, il sert soit de "tremplin" à l'introduction d'une information nouvelle, soit exprime un lien de causalité ou de conséquence en prenant la fonction de "donc" ou de "parce que".

C : Il est cuisinier vraiment c' est son métier ?

B : (1" *bruit de gorge*) Il est pas (grand) **mais::** il est un enfant donc i' :- i' cuisine donque c' est pour ça

1.2. Etude du connecteur "donc"

Le connecteur "donc" implique une relation de cause à effet et introduit une conséquence. Il apparaît à 24 reprises dans le discours de Bertrand.

Dans 12 cas il s' agit de "donque voilà" qui est une manière de conclure ce qu' il vient de dire ou de "donque c' est pour ça" qui vient conclure ou introduire une explication causale pas toujours claire.

Exemple :

B : / Ou:i Luc c' est:- c' est un copain de- de ma classe

C : Mmh mmh

B : Et **donque c' est pour ça** que j' aime bien et: mm: (.) c' est mon meilleur ami et : (...) et i' veut que je sois heu ::: s: son ami> (~)

Ici on peut se demander ce que veut vraiment dire Bertrand, et s'il n'utilise pas "donc" à l'inverse de sa fonction, c'est-à-dire pour introduire une cause :

Dans les cas où son utilisation est inappropriée (9), il introduit une information que Bertrand a déjà dite ou sans lien de cause à effet avec ce qui précède:

Exemple

C : Ah oui t'as fait ça rapide hein> tu as déjà pêché toi Bertrand?

B : Nan (.) c'est **que** mon: papy qui l'a pêché **donc** il est mort donque (.) peut pas pêcher (..) maintenant i':: maintenant mon papy i' veut pas pê::cher **donc** i' veut être chasseur (l") il aime bien chasser les : i-il aime bien chasser:: les animaux

Ici les deux "donc" en gras sont employés sans que le lien soit clair entre l'idée précédente et l'idée introduite. L'explication est donc peut-être d'ailleurs aussi dans une confusion entre les verbes pouvoir et vouloir. "Donc" semble, comme dans cet exemple, servir à lier des idées soit opposées soit complémentaires sans qu'il y ait de lien de cause à effet.

De même dans l'exemple suivant :

(à propos des attractions d'Eurodisney)

B : /ouais ouais (l"insprationi) mais ma mère n'aime pas ça **donque** moi j'aime bien ça

On peut ici se demander si Bertrand a vraiment voulu dire qu'il n'aimait pas ça parce que sa mère l'aimait bien.

Lorsque "donc" est utilisé de manière appropriée (12), c'est-à-dire pour introduire une conséquence, l'explication qui suit peut par contre ne pas être claire ou manquer d'information :

(Après une conversation sur les filles avec qui Bertrand n'aime pas jouer)

C : Mais toi tu as une sœur ?

B : Ben oui **donque**:: j'ai pas envie d'être avec ma sœur

Ici il manque une information pour vraiment comprendre le lien entre le fait d'avoir une sœur et de ne pas avoir envie d'être avec elle.

Certains usages sont cependant tout à fait adéquat ("il est parti en vacances **donc** il peut pas venir à l'école")

1.3. Utilisation des connecteurs "puisque/parce que"

Ces connecteurs introduisent une explication, une justification ou une cause. Ils apparaissent à 21 reprises dans le discours de Bertrand et ce toujours de manière appropriée.

Parfois par contre l'explication est floue mais est bien en lien avec la partie précédant le connecteur :

B : J'aime pas les abeilles **puisque** tu vois (.) si j'prends par é- si j'prends par exemple (..) du miel eh ben (.) si j'prends du miel (.) eh ben j'm'enfuis et après i's me piquent

On remarque toutefois que ces liens sont beaucoup utilisés aux moments où Bertrand parle très spontanément de sujets personnels. Au contraire, dans le cadre d'une requête à propos d'un support (raconter les histoires séquentielles ou ce qui se passe sur le livre "Que faites-vous cher ami?) il les utilise très peu et relie ses idées avec "et après" qui exprime une continuité dans le temps. Pour vraiment analyser ces compétences discursives, il serait intéressant de se pencher sur l'utilisation de ces connecteurs en fonction du genre de discours et pas seulement au niveau de la cohérence de l'échange. Il est d'autre part certain que ces compétences sont très liées à des compétences langagières encore mal maîtrisées. Cependant il nous a semblé intéressant de les étudier dans l'impact qu'elles pouvaient avoir sur la cohérence du discours de Bertrand et l'adéquation de ses réponses.

Au final l'utilisation des connecteurs "donc"et "mais" pose problème par moments. Les connecteurs puisque/parce que par contre sont utilisés à bon escient. Les troubles dans l'utilisation de certains connecteurs se situent notamment dans le lien inadéquat qu'ils introduisent entre plusieurs idées. Ils peuvent alors gêner la cohérence de l'échange. Ils semblent aussi très liés à la difficulté à fournir une explication claire. Finalement la volonté de faire du lien est bien présente dans le discours de Bertrand, mais parfois c'est le manque d'informations apportées qui empêche de faire le lien et de comprendre ce que Bertrand veut dire. Quand les informations nécessaires sont présentes et si l'interlocuteur réussit à faire abstraction des liens, le discours est compréhensible.

2. La capacité d'explication

Un certain nombre de réponses de Bertrand ne se limitent pas à la réponse sollicitée par la question mais font l'objet d'explications pas toujours efficaces.

La capacité à fournir une explication serait bien plus qu'un simple savoir linguistique qui consisterait à utiliser certains connecteurs logiques tels que "parce que", mais serait une "conduite éminemment sociale, largement dépendante des conditions de communication et d'interlocution" (Veneziano et Hudelot, 2002) qui suppose la maîtrise d'une capacité pragmatique. Cette capacité serait notamment liée au développement de la théorie de l'esprit,

c'est-à-dire la capacité à comprendre les intentions, et états de connaissances des interlocuteurs, permettant de fournir une information adéquate. Une déficience de cette capacité serait justement une explication aux troubles pragmatiques rencontrés dans l'autisme dont Bertrand présente certains traits.

Des connecteurs tels que "parce que", "puisque", peuvent introduire une explication, mais leur emploi n'est pas indispensable à l'introduction d'une explication. La capacité à expliquer chez de très jeunes enfants se développe en effet bien avant leur utilisation (Veneziano et Hudelot, 2002). Nous avons d'ailleurs vu que Bertrand utilise ces connecteurs à bon escient.

La difficulté à fournir une explication claire pourrait alors venir d'une difficulté à apporter l'information adéquate, nécessaire à l'interlocuteur pour faire le lien lui permettant d'accéder au sens. Cette difficulté serait liée à la capacité à évaluer et à se représenter les besoins informatifs d'autrui et à y répondre.

Ainsi, malgré la volonté exprimée par Bertrand de s'expliquer en prenant en compte les demandes de Catherine, et de mettre du lien dans son discours, certains liens et certaines informations manquent. Seule une très bonne connaissance du quotidien de Bertrand ou l'analyse d'une conversation comme celle-ci peuvent mettre en évidence les liens qu'il n'explique pas.

3. Donner la quantité d'information nécessaire pour faire du lien

Nous avons vu que certaines réponses de Bertrand, notamment explicatives ou causales, semblaient manquer d'informations et donc ne permettaient pas de faire du lien entre une idée nouvelle et le reste de son propos. Cette absence de lien donne souvent une impression d'inadéquation et de changement abrupt de thème.

C : Mais toi tu as une sœur ?

B : Ben oui donc:: j'ai pas envie d'être avec ma sœur

C : Ah oui hein>

B : J' préfère avoir un frère

C : Ah et alors ?

B : Mais j'connais quelqu'un dans mon école il est parti en vacances donc il peut pas venir à l'école

A plusieurs reprises on peut supposer qu'il fait le lien entre avoir un frère, un de ses copains de l'école qui est en vacances et Luc, avec qui il veut ouvrir un restaurant, sans pour autant expliciter ce lien. Ce lien peut être déduit de ses réponses suivantes, parfois même

compris bien plus tard dans la conversation. Ces liens non explicités donnent un aspect inadéquat voire hors sujet à ses réponses alors que le lien est peut-être certain pour Bertrand.

Ainsi, on comprend que ce copain qu'il introduit (voir plus haut) de manière inopinée est en fait Luc, celui avec lequel il veut ouvrir un restaurant, au moment où dans l'exemple suivant il rappelle que Luc est en vacances et qu'il n'est pas malade:

C : donc tu n'apprendras pas à conduire ?

B : Nan: (...) c'est c'est Luc qui va l'apprendre à conduire

C : Ce s'ra Luc ben alors le jour où Luc est malade on fait comment ?

B : Non il est pas malade (*plus fort*) mais il est en vacances

De même, dans l'exemple suivant moins frappant, une information aurait pu être apportée permettant d'établir un lien plus clair :

(Après une conversation sur les filles avec qui Bertrand n'aime pas jouer)

C : Mais toi tu as une sœur ?

B : Ben oui **donque::** j'ai pas envie d'être avec ma sœur

Bertrand montre une réelle volonté de s'expliquer signifiant sa prise en compte de la demande de Catherine et son engagement conversationnel. Cependant, certains des liens qu'il fait entre plusieurs informations sans en donner la nature ou l'impossibilité qu'il présente parfois à changer de point de vue pose problème. La capacité à envisager le point de vue de l'interlocuteur et ses besoins est notamment nécessaire pour répondre à une demande de clarification.

Les réponses inadéquates de Bertrand pourraient aussi s'expliquer, dans certains cas, par une mauvaise compréhension de la question et donc de la demande d'information faite par Catherine.

Dans d'autres cas la réponse fournie par Bertrand manque d'informations ce qui rejoindrait l'hypothèse selon laquelle il aurait du mal à donner la quantité d'information nécessaire à son interlocuteur.

4. Le changement de point de vue

Selon De Weck et Rosat (2003), la demande de clarification nécessite de la part de l'interlocuteur d'adopter le point de vue de l'autre pour lui fournir l'information complémentaire dont il a besoin. L'inadéquation des réponses de Bertrand à ce type de demandes pointe ainsi une difficulté à changer de point de vue. Cette capacité à adopter le point de vue de l'autre pour évaluer son besoin informatif rejoint les capacités à fournir une explication et à donner la quantité d'informations nécessaires.

L'activité proposée à partir du livre "Que faites vous cher ami?" propose une projection dans la peau d'un autre personnage et dans un avenir proche, à partir de l'image et de la situation présentée par le texte. Elle favorise ainsi l'imagination et se prête particulièrement à la formulation de suppositions. Elle permet aussi de s'identifier à quelqu'un d'autre et d'envisager un point de vue différent. Bertrand semble particulièrement en difficulté dans cette activité, s'en tenant à la description de l'image en écho au texte lu et en montrant une impossibilité à se mettre à la place du personnage. Cette difficulté semble liée à la capacité à supposer et à imaginer.

5. La capacité à supposer, à se projeter

Bertrand est amené par Catherine, au cours de la conversation et des activités proposées, à s'imaginer ou à se projeter dans un avenir éventuel et à en imaginer les conséquences. Bertrand éprouve visiblement des difficultés lorsqu'il s'agit d'envisager quelque chose sans que cela signifie que cela va se réaliser. Il a du mal à faire des suppositions et à se détacher du réel.

Dans la conversation, plusieurs réactions vont dans le sens d'une difficulté à se mettre à la place des personnages, à imaginer ce qu'ils pourraient faire donc à leur attribuer des intentions et une difficulté plus générale à faire des suppositions, à se projeter.

Lorsque Bertrand a émis la possibilité d'avoir une toque, Catherine reprend cette idée pour poser de nouvelles questions. Bertrand revient alors sur ce qu'il a dit :

B : Ouais c'est mieux toque (.) J'aim'rais bien en ach'ter

C : Tu la porterais **quand** (.) si tu avais une toque ? Quand est c:-

B : Je n'sais pas (.) je vais pas en ach'ter une toque moi >

Ici on pourrait imaginer que Bertrand pense que Catherine lui attribue une fausse intention qu'il doit contredire ensuite.

De même, quand Bertrand exprime le souhait d'avoir un frère, Catherine rebondit sur l'idée, ce qui provoque immédiatement l'étonnement de Bertrand :

B : (donque) voilà (1") j'aimera' trop avoir un frère c:: (.) c'est bien puisque: (1") puisque: les garçons i's sont copains (.) et::: les filles::: i's sont::: copines> (*B s'est levé, reste debout près de sa chaise*)

C : Alors tu serais copain avec ton p'tit frère ?

B : Nan pas (avec mon) p'tit frère hi (*il rit en disant ça*)

C : Ben si tu avais un frère là il serait petit=

B : (ha) (*essai d'intervention ?*)

B : =mais c'est mais mais nan nan mais mais (*charabia*) (Luc) c'est un-c'est un-c'est juste un copain c'est tout c'est pas mon frère mais (..) je veux qu'on:-qu'on habite en même temps quand on s'ra grand>

Ici, d'une part Bertrand avait peut-être pensé à Luc dès qu'il a parlé de frère mais sans l'expliciter à Catherine, provoquant une confusion à son plus grand étonnement. D'autre part il ne comprend pas que quand Catherine imagine qu'il puisse être copain avec son petit frère, elle fait une supposition et ne parle pas de Luc.

Enfin, quand Bertrand affirme que son ami Luc apprendra à conduire et pas lui, Catherine introduit une hypothétique situation où son ami Luc serait malade et où il ne pourrait pas conduire à sa place. Bertrand n'arrive pas à faire cette supposition et rappelle la réalité et le présent en disant que Luc n'est pas malade en ce moment mais en vacances.

C : donc tu n'apprendras pas à conduire ?

B : Nan: (...) c'est c'est Luc qui va l'apprendre à conduire

C : Ce s'ra Luc ben alors le jour où Luc est malade on fait comment ?

B : Non il est pas malade (*plus fort*) mais il est en vacances=

C : (ah)

C : =ca peut arriver hein> si un jour il est malade Luc=

B : =Mais non Luc il est pas malade il est en vacances

C : Oui j'ai bien compris (.) d'accord

6. Prise en compte d'indices contextuels sur une image

Quand la situation ne demande pas de supposer ou de se projeter dans la peau d'un personnage ou dans l'avenir, Bertrand semble plus à l'aise pour décrire des images et interpréter ce qui se passe. Parfois il lui est cependant difficile de se justifier ou d'utiliser les indices contextuels pour répondre à la question posée.

(A propos de l'histoire séquentielle sur la laine)

C : Hein> la laine (.) ben alors qu'est c'qui s'est passé entre le moment où on a tondu ce mouton (.) et le moment où la dame tricote dans son: fauteuil ?

B : Ben que- ben parce que i' (2") il a pas de pu' (quié) (.) et: ils ont pas de pull par exemple ils ont pas d'pull et (donque) voilà

Ici, alors qu'on lui demande d'imaginer un lien entre les images, Bertrand attribue des désirs aux personnages.

A un autre moment, dans cette même activité, Bertrand surinterprète la situation qu'il a sous les yeux, ce qui le conduit à attribuer de fausses intentions au personnage. Il lui est

impossible d'envisager une autre explication qui pourtant serait plus cohérente avec le contexte imagé.

B : /Mais: là il en vole

C : Et comment tu sais qu'il les vole et qu'il ne les achète pas ?

B : Ben parce qu'il a pas d'argent>

C : Mmh mmh comment tu vois qu'il n'a pas d'argent ?

B : Je n'sais pas (...l") Peut-être qu'il y a personne et après il les vole

C : D'accord mmh mmh

A cette occasion, l'interprétation adéquate ne peut lui être proposée car Bertrand change de sujet. Il aurait été intéressant d'observer sa réaction quand on essaie d'introduire une interprétation différente de la sienne ou en tout cas de réfléchir à l'intérêt et la manière de le mettre face à ses incohérences et l'impact que cela peut avoir sur lui. .

7. La compréhension de situations humoristiques

Les situations présentées dans "Que faites vous cher ami?" sont humoristiques. Bertrand ne paraît pas y être sensible. L'apparente incohérence de certains échanges concernant notamment Luc et son petit frère semble par contre le faire beaucoup rire, créant un décalage dans la conversation entre Catherine et lui. On ne comprend effectivement pas très bien ce qui le fait rire, ni ce qu'il a compris.

8. La compréhension de l'implicite :

Peu d'éléments dans cette conversation, à part certaines demandes, peuvent nous apporter des renseignements à ce sujet. Nous pourrions utiliser un matériel mobilisant plus cet aspect et permettant de l'approfondir

9. Capacité d'expression d'états mentaux internes

Bertrand est tout à fait capable d'exprimer ses désirs, ses préférences, ou d'affirmer son opinion, parfois même de manière plutôt envahissante. Il utilise à 47 reprises des termes servant à exprimer ces états mentaux. Ainsi, il emploie souvent les termes "j'aimerais", "j' préfère", parfois en réponse à une question mais le plus souvent spontanément :

B : J' préfère avoir un frère

Ou à un autre moment de l'échange :

B : (donque) voilà (1") j'aimera' trop avoir un frère c:: (.) c'est bien puisque: (1") puisque: les garçons i's sont copains (.) et::: les filles::: i's sont::: copines>

Il est capable de **dire ce qu'il n'aime pas** et ce qui le dérange :

(*À propos de la séance précédente*)

B : **/Mais j'aime pas en faire: très longtemps** (..) donque c'est pour ça que (..) pas

C : mmh mmh

envie d'faire longtemps

C : Oui s:- tu n'voulais pas qu'la séance dure trop longtemps pour quelle raison Bertrand ça t'ennuyait ?

B : Ben **c'est la récré qui m'ennuie** (..) donc c'est pour ça>.

Il exprime parfois maladroitement **ses inquiétudes** :

C : /Tu sauras pas conduire? (.) Pour quelles raisons ?

B : Je n'sais pas (1") par exemple si je fonce sur une voiture eh ben (..) ben si je: mets: heu: (.) et si j'va trop vite et pour foncer tous les voitures et ben (1" *grosse inspi*) **oh la la j'vais être embêté** (*B expire*)

Et, plus tard :

B : Si j'fonce sur les enfants eh ben **j'aime pas être (assis) sur les enfants** (.) tu vois si: ce fonce là prfff (*bruit d'accident*)

Il peut aussi exprimer **sa volonté** :

B : /Ben oui nous nous on veut faire un hôtel restaurant c'est mieux

Parfois de manière insistante, surtout quand ça concerne la séance ou l'activité proposée :

C : /j'te l'lis ?

B : Mmm:(*hésitation*)

C : /(*il a l'air d'être plutôt*) bien

B : Nan nan (ça va ça va)

Il lui arrive aussi de dire ce qu'il **ressent** par exemple quand il dit :

B : "ça m'fait trop rire"

Il peut également parler des états mentaux d'autrui notamment à propos de son grand père :

C : tu as déjà pêché toi Bertrand?

B : Nan (.) c'est **que** mon: papy qui l'a pêché donc il est mort donque (..) peut pas pêcher (..) maintenant i'::: maintenant mon papy i' veut pas pê::cher donc i' veut être chasseur (1") il aime bien chasser les : i-il aime bien chasser:: les animaux

Dans cet exemple, par contre, on peut se demander s'il ne confond pas les termes mentalistes vouloir et pouvoir. Son explication est en effet confuse, peut-être à cause de cette confusion. Ainsi, on peut se demander s'il ne veut pas dire que son grand-père ne peut plus être pêcheur.

Enfin, nous avons déjà soulevé la question de sa capacité à supposer concernant sa toque ou son ami Luc qui serait malade.

V Bilan des capacités conversationnelles et pragmatiques de Bertrand

Pour effectuer le bilan de toutes les informations obtenues grâce à notre analyse, nous avons décidé de dégager deux grands axes.

D'une part, étant donné les informations que nous avons avant l'analyse (difficulté à converser, à s'exprimer, à respecter les règles conversationnelles), nous soulignerons l'engagement conversationnel de Bertrand.

D'autre part, nous essaierons de faire un bilan de sa capacité pragmatique.

1. Capacité à s'engager dans l'échange

Bertrand a une réelle capacité à s'engager dans la conversation, même s'il rencontre certaines difficultés.

En effet, il le fait parfois de manière peu active, notamment en utilisant peu de marques phatiques ou régulatrices fortes, en effectuant peu de validations accord ou désaccord, peu de sollicitations ou de questions ; dans l'élaboration thématique il peut se contenter d'une réponse succincte.

Quelquefois, la continuité de l'échange est mise à mal par le non respect de certaines règles conversationnelles, qui se traduit par des chevauchements interruptifs, des chevauchements exprimant une volonté de couper la parole, sans écouter ce que dit Catherine.

La co-construction du sens dans l'échange est parfois rendue difficile par l'inadéquation de ses réponses, qui relève de problèmes pragmatiques plus globaux, tels que la prise en compte des besoins de l'autre, de ses intentions et du contexte.

Bertrand montre également un certain évitement de la conversation par des comportements de rupture, au niveau du thème ou du tour de parole, pour remettre en question la séance ou faire un retour sur le support.

Cette attention portée au support, que nous interprétons comme un désir de recadrer la conversation ou de la clore, se révèle dans la conversation au travers des interruptions, des chevauchements interruptifs, de la quantité d'actes de gestion, des non-réponses, des introductions de thème liés à l'activité. Elle apparaît également dans son attitude, notamment par son regard dirigé vers le support, même quand la conversation ne porte pas directement dessus, ses gestes qui indiquent sa volonté de prendre un nouveau livre, ou de nouvelles histoires dans la boîte, alors que la conversation sur les images précédentes n'est pas terminée.

Cependant les ruptures sont limitées, laissant paraître une capacité globale à converser. Elles peuvent aussi suggérer une capacité à se faire entendre, à être plus directif, en lien avec une capacité plus pragmatique à exprimer ses états mentaux.

Bertrand participe aussi beaucoup à l'équilibre de l'échange, sa continuité et son élaboration thématique.

L'équilibre transparaît dans l'utilisation du même nombre de mots et de prises de parole, par la quantité de réponses en adéquation avec la quantité de questions posées.

La continuité est favorisée par l'utilisation des marques "ben" et "heu" ou d'accusés de réception marquant son écoute, la volonté de construire du lien dans l'échange. Ce lien est maintenu par la prise en compte, dans son tour, des interruptions et des chevauchements de Catherine, par sa volonté de répondre aux questions, par la continuité thématique marquée par l'utilisation de phatiques ou réponses simples.

Il participe en effet à l'élaboration thématique par sa capacité à introduire des thèmes et à les maintenir, de manière certes plus ou moins actives, et à apporter de nouvelles informations. Cette construction thématique se fait également par ses réponses qui, même si elles ne sont pas toujours adéquates, restent dans le thème. Il fait en effet peu de non-réponses.

Cet engagement dans la conversation et cette co-construction sont aussi beaucoup liées à l'étayage de Catherine. Elle réagit et relance beaucoup Bertrand. Elle pose beaucoup de questions grâce auxquelles elle permet d'établir de nouveaux thèmes introduits par Bertrand et de les maintenir. Elle construit par toutes ses interventions, une continuité, un dynamisme dans l'échange.

2. Capacités pragmatiques

Beaucoup de réponses inadéquates révèlent en fait des problèmes pragmatiques plus larges. Il s'agit notamment des tâches sollicitant la théorie de l'esprit.

D'abord, la capacité à donner la quantité d'informations nécessaire, qui permet de répondre aux besoins d'autrui et de faire le lien utile à la compréhension.

La capacité à exprimer ses états mentaux internes ensuite, qui semble relativement conservée chez Bertrand, mise à part la difficulté à faire des suppositions, à envisager quelque chose en dehors de la réalité actuelle. Cette difficulté peut aussi être mise en lien avec l'attention que Bertrand porte au support que lui permet de s'exprimer sur quelque chose d'ancré dans le présent.

La capacité à se projeter, à se décentrer et attribuer des intentions à autrui qui semble mise à mal. Parfois, au contraire, Bertrand surinterprète des intentions, négligeant les indices contextuels et les demandes de clarification pointant son incohérence.

La capacité générale à envisager le point de vue de l'autre nécessaire dans toutes ces activités est également mise à mal.

Enfin, la capacité à fournir une explication, liée d'une part à la capacité de donner une information adéquate et, d'autre part, à utiliser certains connecteurs logiques pour établir un lien cohérent.

Les difficultés discursives mettent en évidence une difficulté sur le plan de la syntaxe avec lequel elle est fortement intriquée. Elles sont évidentes dans le contexte naturel de l'échange mais le sont peut-être moins dans un contexte plus ciblé.

Ces difficultés sur le plan pragmatique sont également très intriquées avec des difficultés sur le versant de la compréhension qui semblent se révéler particulièrement dans le contexte de l'interaction. Les difficultés d'utilisation du lexique sont également à noter.

Pour certaines de ses capacités, la conversation n'offre pas assez d'éléments pour permettre de conclure à une difficulté.

D'autres par contre semblent confirmer des observations faites en séances, en permettant de les objectiver, de les illustrer et d'y réfléchir de manière plus approfondie. Elles peuvent ainsi être confrontées aux connaissances que nous avons au préalable sur l'acquisition de la compétence pragmatique, sur Bertrand et sur sa pathologie.

VI Interprétation des résultats au regard de nos connaissances préalables

1. Interprétation des résultats au regard des observations faites en séance

Les résultats obtenus à la suite de cette analyse étayent les observations faites au fil des séances.

Bertrand semble, comme nous le pensions, en mesure de s'engager dans un échange même si cette activité présente pour lui encore des difficultés. Nous observions également des changements de thème intempestifs, une parole parfois envahissante, certains thèmes récurrents ou une absence de prise en compte de certaines questions que notre étude a permis de mettre en évidence et d'analyser précisément.

Concernant les aspects pragmatiques, l'analyse a aussi souligné des difficultés à prendre en compte ce que sait ou pense l'interlocuteur, à changer de point de vue, à utiliser certains connecteurs logiques de manière adéquate ou à adapter son discours à la situation et à ce qui lui est demandé, autant d'aspects que nous avons aussi notés.

L'analyse conversationnelle nous a permis d'aller au-delà de ces observations en apportant une réflexion sur ses capacités en fonction du contexte, de la situation proposée, des réactions de Catherine. Elle a aussi permis de préciser les informations apportées lors de la passation de la PTP de Monfort.

2. Interprétation des résultats au regard de la PTP de Monfort

La passation de la PTP avait laissé plusieurs questions en suspens. En reprenant la grille une fois l'analyse terminée, nous avons pu, d'une part y apporter des réponses, d'autre part en remettre d'autres en question.

L'analyse vient ainsi étayer certains items que nous avons relevés dans la grille à propos de Bertrand.

2.1. En compréhension, la grille montrait :

- des difficultés pour comprendre les **questions**. Dans ce domaine l'analyse détaillée des inadéquations nous a permis de les confirmer et de les mettre en lien avec la difficulté à **prendre en compte ce que sait l'interlocuteur**, les **éléments contextuels** et la difficulté à **comprendre l'intention implicite** et le **second degré**, autant d'éléments aussi mis en avant par la grille.
- une difficulté à comprendre **l'intonation**. Cette compréhension nous a semblé relativement conservée dans l'analyse. Il est rare en effet, alors que beaucoup de ces questions n'inversent pas le sujet et le verbe, que Bertrand ne s'efforce pas d'y répondre.
- la **réalisation de tâches mentalistes** posait question. Elle s'est effectivement avérée difficile avec le livre "Que faites-vous cher ami?". On a remarqué également une difficulté à comprendre et à faire des suppositions.
- qu'il **manifestait peu ou mal à propos son écoute**, ce que l'analyse des phatiques nous permet de nuancer.
- qu'il **ignore souvent les initiatives et les commentaires** qui lui sont adressés, ce que l'analyse a mis en avant par certaines persévérations dans une activité, ou par l'absence de prise en compte de certaines remarques ou questions.

2.2. Au niveau de l'expression, la grille suggérait :

- des **troubles de l'informativité**, qui ont été mis en avant lors de l'analyse,

- des **troubles sémantiques** :
 - des **troubles de l'évocation** et une difficulté à utiliser des **termes spatio-temporaux** peuvent être repérés dans la conversation mais ils n'ont pas été étudiés précisément. Le trouble de l'évocation apparaît à travers le nombre de mots qu'il doit rechercher. Les réponses aux questions "quand ?", "combien de temps ?", et l'utilisation du terme "ici" pour "là-bas" montrent ses difficultés liées à l'espace et au temps,
 - l'emploi régulier de "**je ne sais pas**" sans omission du "ne", marquant un langage un peu soutenu, s'observe nettement,
 - une **confusion entre termes mentalistes** ou entre mots appartenant à la même catégorie sémantique avait été soulevée. Une fois, Bertrand confond les mouches avec les abeilles. Une autre fois, on se demande s'il confond les verbes "pouvoir" et "vouloir", mais peu d'éléments permettent de trancher.

- la **pauvreté des fonctions et des registres**, qui nous avait interrogées. Nous avions noté :
 - un **élargissement des thèmes de conversation**. Lors de l'analyse, son ami Luc et le fait d'avoir un frère reviennent régulièrement ;
 - une utilisation plus étendue des différents **actes de langage**. La conversation a mis en avant beaucoup de réponses et peu de questions en dehors de l'activité effectuée en séance. On a montré par contre une bonne utilisation des actes exprimant des états mentaux, mis à part les suppositions en lien avec une capacité mentaliste.

- en **conversation**, la grille montrait :
 - qu'il ne tenait pas compte des normes sociales qui gèrent **l'expression du désaccord ou de la critique** : cette dernière se fait de manière abrupte et peu adaptée.
 - une difficulté importante à **respecter les règles de la conversation** qui se trouve confirmée par l'analyse.

Bertrand introduit effectivement peu de **thèmes** par une formule habituelle, mais est tout de même capable de le faire dans une réponse ou une assertion.

Il passe parfois **du coq à l'âne**, mais ce n'est pas la majorité des cas. Il lui arrive également de ne pas tenir compte de ce qu'a dit l'autre. Ses réponses montrent aussi qu'il peut en tenir compte.

Nous notons également que **l'alternance des tours de parole** était respectée ce qui n'est pas toujours le cas ici.

Il éprouve aussi des difficultés à **réparer les malentendus** dans la conversation, c'est-à-dire à reformuler ou compléter un énoncé non compris, à dire qu'il ne sait pas répondre, à se soucier de la bonne transmission du message ou à percevoir l'inadéquation de ses réponses.

- **l'adéquation des réponses**, mais les items proposés par la grille (persévérations et écholalie) ne correspondaient pas aux réponses de Bertrand. Leur inadéquation a pourtant été révélée par l'analyse.

En définitive, l'analyse nous a permis de compléter la grille avec plus de certitude et de précision. Les items qui restent encore incertains pourraient faire l'objet d'une analyse plus ciblée. Les résultats apportés par l'analyse concordent avec un grand nombre d'informations révélées par la passation de la grille, ce qui suggère que ces deux outils permettent de repérer de manière pertinente des difficultés d'ordre pragmatique et conversationnel.

L'analyse permet toutefois de dépasser l'intuition de l'observation clinique en apportant des informations vérifiables grâce à un matériel enregistré et transcrit sur lequel on peut réfléchir.

Elle offre des informations plus poussées grâce à l'étude du contexte d'apparition des difficultés, en prenant en compte les tours de parole précédents et suivants et des échanges dans leur ensemble.

3. Interprétation des résultats au regard des repères d'acquisition

Nous avons déjà précisé qu'il est difficile de se référer à des normes permettant d'établir un diagnostic de troubles pragmatiques.

A l'âge de Bertrand, c'est-à-dire 8 ans et demi, certaines compétences devraient être acquises.

Il s'agit notamment de **l'alternance des tours de parole**, qu'il ne respecte pas toujours, **la réparation après un chevauchement**, qu'il fait irrégulièrement : il se montre en effet capable de s'arrêter lors d'un chevauchement de Catherine, il peut aussi continuer ce qu'il

disait avant d'être coupé, mais parfois sans prendre en compte ce qui est dit dans le chevauchement (demande de clarification, de précision ou apport d'informations pour l'aider).

Il devrait également être capable de faire des **opérations de clarification** en cours de conversation, ce qui, nous l'avons vu dans ses réponses, semble encore difficile pour lui.

Il est aussi censé pouvoir **varier ses intentions communicatives** et utiliser différents actes de langage. Dans notre analyse, il effectue beaucoup de réponses et peu de questions. Toutefois le cadre de cette conversation n'est peut-être pas le plus propice à une utilisation variée de ce type d'actes. Il se montre en tout cas capable d'exprimer des sentiments, sa volonté, ses intentions ("je commence", "je veux être cuisinier", "est-ce qu'on pourra y jouer lundi prochain? ").

A son âge, un enfant peut également **maintenir un thème de conversation** dans une interaction avec un adulte ; Bertrand est capable de le faire, même s'il change parfois de thème de manière inopinée.

La **maîtrise des marqueurs discursifs**, temporels ou logiques, est encore problématique, alors qu'elle devrait être acquise.

D'autres compétences sont en cours d'acquisition à son âge. Il semble donc normal qu'il ne les maîtrise pas tout à fait. Il s'agit notamment de **la pertinence** et **l'efficacité de la conversation**, de **la cohésion du discours** et de **la capacité à être suffisamment informatif**, qui lui font parfois défaut.

En définitive, il semble qu'un certain nombre d'habiletés soient acquises par Bertrand, même si elles présentent parfois pour lui des difficultés.

Cependant, les difficultés langagières et notamment pragmatiques qu'il rencontre apparaissent dans un contexte plus global, qui inclut des difficultés cognitives et sociales, en lien avec un vécu psychique particulier, qu'on ne peut négliger.

4. Interprétation des résultats au regard de la pathologie de Bertrand

4.1. La théorie de l'esprit

La compétence pragmatique de Bertrand semble particulièrement altérée dans des situations mettant en jeu la théorie de l'esprit. Nous avons vu dans cet échange qu'il rencontrait des difficultés quand il s'agissait d'envisager le point de vue de l'autre ou de lui

attribuer des intentions. De même, il lui était difficile d'apporter une information adéquate ou la quantité d'informations nécessaire à l'interlocuteur en réponse notamment à des demandes de clarification. Certaines situations, qui l'amenaient à faire des suppositions ou à les comprendre, révélaient également ses difficultés.

L'explication de troubles pragmatiques chez Bertrand liée à une déficience de la théorie de l'esprit paraît d'autant plus plausible qu'elle est invoquée pour expliquer les troubles pragmatiques dans le cadre de l'autisme, pathologie dont Bertrand présente certains symptômes.

4.2. Altération des interactions sociales

La théorie de l'esprit ne suffit pas à expliquer toutes ses difficultés, et notamment celles relevant de la compétence conversationnelle.

La restriction des interactions sociales et des échanges avec autrui, commune à la psychose et à l'autisme, peut expliquer les difficultés d'engagement conversationnel et le manque de spontanéité à utiliser le langage en conversation.

De nombreux éléments observés lors de cette analyse, ayant trait à son comportement verbal et non verbal, suggèrent en effet une difficulté à s'engager dans une relation, un échange conversationnel, à s'approprier et à respecter certaines règles conversationnelles et normes sociales, parfois par manque de sensibilité à l'autre.

Certaines de ses difficultés, par exemple à maintenir le thème ou à respecter les tours de parole, sont d'ailleurs mises en évidence chez des enfants autistes.

VII Perspectives de prise en charge

L'analyse approfondie des capacités de Bertrand a mis au jour certaines difficultés permettant de définir des axes de prise en charge. Elle permet également de déterminer des contextes facilitant pour lui l'appropriation de certaines habiletés.

Etant donné les difficultés de Bertrand, il semble important de mener un travail autour de la **compréhension des différents types de questions**, de l'**adéquation des réponses** et ce à partir d'un matériel ciblé. Sa **capacité à être informatif** peut être abordée par le biais d'activités de communication référentielle, par exemple lors de l'explication d'une procédure afin de faire réaliser à l'autre un dessin sans que celui-ci le voie. **La capacité à s'expliquer** et à

établir des liens causals peut également faire l'objet d'un travail spécifique à partir d'images séquentielles ou de récits. Des tâches, visant à établir **un thème de conversation ou à maintenir un thème** par association d'idées, peuvent aussi être proposées. La théorie de l'esprit pourra être sollicitée par des interprétations sur des supports imagés (interprétation de sentiments, d'intentions).

Dans un premier temps, ces habiletés peuvent faire l'objet d'un **échange à l'aide d'images ou textes** permettant de restreindre les échanges à un objet commun que tous les interlocuteurs ont sous les yeux. Un support permet également de cibler l'information attendue et de contrôler les réponses de Bertrand. Communiquer à partir d'un support paraît de toute manière plus facile pour Bertrand. Toutes ces situations devraient permettre d'améliorer certaines capacités qui seront réinvesties ensuite dans un contexte spontané.

Les difficultés de Bertrand s'intriquent par ailleurs avec des difficultés de choix lexicaux et syntaxiques qui peuvent être abordées à travers toutes ces activités par un travail particulier axé sur ces aspects langagiers.

Dans le cas de Bertrand, suivi depuis plusieurs années en orthophonie, un certain nombre d'activités ont déjà été proposées cependant les résultats de l'analyse peuvent permettre de cibler à nouveau les priorités d'une prise en charge mais surtout de mieux comprendre ses difficultés et donc de mieux y répondre.

L'analyse permet en effet à l'orthophoniste de porter un regard sur son propre comportement interactif et de l'adapter à l'enfant pour optimiser la communication. Ainsi, dans le cas de Bertrand, il semble judicieux de limiter, quand il s'agit de sujets plus personnels, les questions trop ouvertes ou implicites et de privilégier les questions attendant une réponse ciblée. Les questions plus ouvertes seront plus facilement abordables à partir de supports. Pour Bertrand, on peut aussi envisager de le laisser amener certaines informations, de le laisser aller au bout de ce qu'il cherche à dire, en attendant qu'il ait terminé, avant de réagir, car il cède facilement la parole. Par contre, il semble nécessaire de poser des questions précises afin qu'il éclaircisse son propos. L'adéquation conversationnelle pourrait peut-être être abordée d'une manière explicite visant à lui faire prendre conscience de certaines interruptions et à recadrer ses dérives thématiques en revenant clairement au sujet de conversation initial.

L'analyse fouillée de cette conversation constitue une base solide pour une réflexion sur soi et sur l'enfant qui sera réinvestie dans la prise en charge. Elle permet d'orienter les objectifs de l'orthophoniste et également, dans une perspective d'étayage, d'adapter son discours à l'enfant.

Conclusion de l'analyse

Cette analyse nous a apporté de nombreux éléments sur les capacités pragmatiques de Bertrand et ainsi nous a aidées de mieux cerner ses difficultés et à mieux comprendre son comportement conversationnel. Elle atteste nos observations cliniques mais vient également compléter, par des exemples concrets, la passation d'une grille telle que la PTP. Elle nous a permis de comparer, sur la base d'informations solides, la compétence conversationnelle de Bertrand aux repères de développement que nous avons. Nous avons également pu porter une réflexion sur ses difficultés en les mettant en lien avec sa pathologie. Toute cette réflexion n'est pas sans conséquence sur la prise en charge : en observant les difficultés de Bertrand dans certains contextes, il est possible de l'adapter de manière efficace. Tous ces bénéfices constituent autant d'éléments qui vont maintenant alimenter une réflexion sur l'utilisation et la pertinence de cet outil dans l'évaluation orthophonique.

Chapitre 4

Discussion sur l'outil d'analyse conversationnelle

Il s'agit maintenant de réfléchir à l'utilisation que peut en faire un orthophoniste pour évaluer un enfant sur le versant pragmatique. Nous allons aborder certains points qui nécessiteraient d'être adaptés pour pouvoir être appliqués dans une prise en charge orthophonique.

L'analyse permet d'obtenir des **données objectives** que l'on peut vérifier en se rapportant au corpus ou à l'enregistrement. Elle permet une interprétation, une réflexion, à partir de données concrètes fixées par l'enregistrement et la transcription. On peut ainsi objectiver et préciser certaines difficultés conversationnelles ou pragmatiques et étudier leur **contexte d'apparition** dans la conversation et dans la situation plus globale de l'échange.

Ces données précises et multiples ainsi obtenues apportent des informations permettant une **interprétation en lien avec des capacités fortement intriquées** : codiques, discursives, cognitives et sociales. Elle conduit également l'orthophoniste à réfléchir sur **son propre comportement interactif**, à adapter dans la prise en charge. Par les diverses conclusions auxquelles elle amène, elle constitue une base solide pour l'établissement d'objectifs de prise en charge.

Une certaine **prudence** s'impose toutefois quant à l'analyse des différents aspects conversationnels. Ici, la **subjectivité** de chacun peut entrer en jeu quand il s'agit de juger si une réponse est adéquate ou non ou d'interpréter certaines de ces inadéquations. L'analyse permet dans certains cas de soulever des problèmes pragmatiques auxquels il faut être attentif dans la suite de la prise en charge sans pour autant permettre de conclure à un dysfonctionnement.

Elle constitue également un outil pertinent pour comparer certaines compétences à des **repères de développement**, même si ceux-ci sont encore trop peu précis et nombreux.

Dans le cadre de **troubles langagiers apparaissant massivement sur le versant pragmatique**, elle semble tout à fait adaptée à une étude fouillée et à une meilleure compréhension des diverses aptitudes d'un enfant. Par la précision des données qu'elle fournit,

elle peut servir de base à une comparaison des capacités à différents moments de la prise en charge. Elle paraît difficile à mettre en place en première intention mais quand, au bout de quelques séances, l'orthophoniste observe des troubles massifs sur ce versant, il semble intéressant de la mettre en place rapidement.

Certaines adaptations seront toutefois nécessaires étant donné le temps que nécessite ce type d'analyse, mais, pour un orthophoniste qui cherche à approfondir des difficultés pragmatiques chez un enfant, l'analyse semble être un moyen tout à fait pertinent pour le faire.

Elle garantit en plus un contexte écologique pour l'évaluation de ces difficultés. Pour un enfant dont la **rééducation se baserait plutôt sur les aspects codiques** du langage, ce type d'analyse peut également être intéressant, car il permet d'envisager ses difficultés dans le contexte plus large de l'utilisation qu'il fait de son langage. Nous avons d'ailleurs vu que difficultés pragmatiques et difficultés linguistiques étaient intriquées et qu'elles pouvaient être travaillées ensemble lors d'une prise en charge.

L'analyse ne fournit bien sûr que des éléments à un **moment donné, dans un contexte donné** mais peut être comparée à d'autres situations si on veut encore approfondir les données déjà obtenues. On pourrait par exemple envisager d'analyser une conversation avec des pairs ou la famille ou de remplir une grille conjointement avec les parents.

Comme pour tout bilan, elle est également à **relativiser dans le temps** mais peut permettre de faire une comparaison à différents moments de la prise en charge.

L'analyse a également attiré l'attention sur certains aspects de la compétence de Bertrand qui n'ont pas pu être approfondis par manque d'éléments significatifs. Il est cependant tout à fait possible d'envisager la **mise en place d'un dispositif permettant de solliciter particulièrement ces aspects** afin de les étudier plus précisément. Par exemple en proposant un échange à partir de textes ou d'images représentant des situations qui sollicitent particulièrement l'implicite ou le second degré.

L'une des objections à laquelle on se trouve confronté quand on réfléchit à l'adaptation de cette analyse est **le temps** nécessaire à la réaliser.

Ici, nous avons choisi une conversation très longue, mais nous pourrions envisager d'enregistrer et de transcrire une conversation **plus courte** qui permettrait quand même d'obtenir des informations intéressantes. Beaucoup des difficultés de Bertrand se sont en effet révélées dès les premières minutes de l'échange.

Nous avons également remarqué que beaucoup d'éléments mis en avant grâce à l'analyse se recoupaient avec des informations obtenues grâce à la **PTP de Monfort**. Cette grille contient de nombreux items pour lesquels il aurait été difficile d'apporter une réponse si Bertrand n'était pas suivi depuis longtemps. Il était encore difficile d'avoir des certitudes pour tous les items. A cet égard, l'analyse conversationnelle a fourni des éléments précis permettant de répondre à nos interrogations. Nous pourrions envisager de **combiner ces deux outils**. La grille servirait alors de trame pour étudier une conversation enregistrée et transcrite en guidant l'analyse sur des aspects précis.

La prise en compte de ces difficultés à l'aide d'une base de données obtenues dans ce cadre écologique peut ainsi permettre de dépasser les observations intuitives faites en séance et être l'occasion d'une réflexion approfondie sur celles-ci en tenant compte de leur contexte d'apparition dans l'échange (réponses adéquates ou non en fonction du type de contexte, du type de thèmes). Le fait d'avoir "sous les yeux" une conversation permet en plus de réfléchir aux échanges qui ont précédé et suivi les inadéquations, de revenir sur des éléments dont l'interprétation pose question. L'étude est l'occasion de faire des liens au-delà des items repérés dans une grille.

D'autres **grilles** que celle de Monfort, telles que le protocole pragmatique de Prutting et Kirshner ou la liste de contrôle du langage pragmatique de Tattershall, ciblent plus les aspects conversationnels et en permettraient une analyse plus approfondie.

La PTP nous a cependant paru très pertinente, parce qu'elle s'attache non seulement aux troubles conversationnels mais aussi aux troubles pragmatiques pouvant apparaître dans un contexte conversationnel.

Les résultats obtenus grâce à l'analyse semblent pertinents dans la perspective d'une prise en charge. Elle met au jour des difficultés récurrentes et apporte des éléments permettant à l'orthophoniste d'adapter son discours aux difficultés de l'enfant. Elle permet également de réfléchir au fonctionnement cognitif et social qui amène Bertrand à adopter ces comportements dans l'échange, en les replaçant par exemple dans le cadre de sa pathologie.

Au final, cet outil peut être adapté au cadre orthophonique, en fonction d'objectifs parfois plus ciblés ou en l'appliquant à une conversation moins longue. Il peut également être effectué en parallèle d'une grille en étayant les items proposés. Elle semble alors tout à fait pertinente dans ce cadre, notamment parce qu'elle apporte des informations précises et objectives qui peuvent servir de base solide à une meilleure compréhension de l'enfant et à la définition de priorités dans la rééducation. Ce type d'analyse permet surtout de porter un regard différent sur les troubles du langage en général, en les envisageant dans le contexte où ils se manifestent le plus couramment : la conversation.

CONCLUSION

Notre objectif était de montrer ce qu'apportait l'utilisation d'un outil linguistique tel qu'une analyse conversationnelle à l'évaluation de troubles pragmatiques chez l'enfant. Nous avons donc, tout au long de notre étude pratique, cherché à cerner les tenants et les aboutissants d'une telle méthode dans un cadre orthophonique.

L'analyse effectuée dans le cadre de cette étude, auprès d'un enfant présentant des troubles dans ce domaine, nous a ici permis d'apporter des informations précises et fouillées sur sa compétence conversationnelle et sur celle plus largement pragmatique. Elle a été l'occasion d'une observation et d'une réflexion approfondies sur ces troubles prenant en compte leur contexte d'apparition et l'étayage de l'orthophoniste en interaction avec lui. Les résultats fournis par cette analyse ont pu être confrontés aux observations cliniques et aux données obtenues au préalable grâce à la passation d'une grille, nous permettant de les affiner et de les approfondir. Elle a également pu être comparée aux repères d'acquisition que nous fournissent les études dans ce domaine. Enfin l'interprétation a pu également être faite en référence aux troubles communicationnels et psychotiques plus globaux dont souffrent Bertrand. Cette réflexion poussée sur les troubles de Bertrand nous a permis de dégager des axes de prise en charge et de réfléchir sur le contexte de la prise en charge en étudiant le rôle interactionnel de l'orthophoniste auprès de lui.

En définitive, au vu de tout ce qu'apporte l'analyse pour la connaissance et la compréhension des troubles de cet enfant et les possibilités de réinvestissement dans la prise en charge, l'analyse conversationnelle semble être un outil pertinent pour l'évaluation de ce type de trouble dans le cadre orthophonique.

Bien sûr, dans le cas d'un enfant présentant des troubles psychotiques et autistiques comme celui de Bertrand, le rapport aux intentions est perturbé au-delà du langage, dans son vécu psychisme et sa perception du réel, mais l'orthophoniste qui se trouve confronté à un enfant souffrant de ces troubles ne peut aborder le langage d'un point de vue uniquement formel. Elle doit réfléchir à la manière de s'adapter et de communiquer au mieux avec cet enfant, pour qui le lien au langage peut être fragile, afin de lui donner les moyens de se l'approprier, et surtout d'investir l'échange et la communication. Il semble que l'analyse conversationnelle soit également un moyen pertinent de comprendre son fonctionnement

conversationnel tout en le mettant en lien avec son fonctionnement cognitif, psychologique et social.

En abordant l'évaluation d'un enfant sur le versant de ses troubles pragmatiques, nous ne savions pas encore ce que nous allions découvrir. La pragmatique est encore un domaine peu approfondi lors de notre formation et qui est pourtant riche de possibilités pour aborder le langage. Ses multiples facettes, dont nous n'avions pas conscience avant de commencer ce travail, entrent pourtant en jeu dans toute rééducation orthophonique. Le but ultime de toute orthophoniste n'est-il pas en effet que tout enfant s'approprie le langage, mais surtout qu'il puisse en faire usage dans divers contextes de manière appropriée et communiquer avec les autres ?

En cela, le domaine pragmatique et toutes les recherches qui foisonnent en son sein sont autant de possibilités pour nous d'être attentifs à l'utilisation que fait chaque enfant de son langage. Il nous donne des références théoriques et des outils pour observer au-delà du langage formel, le langage en action, le langage en intentions, le langage dans son adaptation à l'autre.

Au-delà des troubles spécifiques de Bertrand, nous pourrions alors envisager qu'une analyse conversationnelle puisse être utile à toute orthophoniste qui souhaiterait approfondir l'utilisation que fait un enfant de son langage, et poser, par le biais d'une approche pragmatique, un regard "ordinaire" sur le langage (Witko, 2008, Congrès sur la pragmatique, organisé par la Fédération Nationale des Orthophonistes, Biarritz).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2004). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Edition 4. Issy Les Moulineaux, MASSON.

ARMENGAND F. (1985). *La pragmatique*. Paris, PUF.

AUSTIN J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris, Le Seuil.

BERGERET J. (2004). *Psychologie pathologique : théorique et clinique*. Edition 9. Paris, Masson.

BERNICOT et col. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In PIERRAT B. *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?* pp. 161-175. Paris, De Boeck.

BERNICOT J., TROGNON A. et GUIDETTI M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

BLANCHET P. (1995). *La pragmatique d'Austin à Goffman*. Paris, Bertrand-Lacoste.

BRACOPS M. (2005). *Introduction à la pragmatique – Les théorise fondatrices*. Paris, De Boeck.

BRUNNER J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

CARON J. (2001). *Précis de psycholinguistique*. Paris, PUF.

DARDIER V. (2004). *Pragmatique et pathologies – Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois, Bréal.

DE WECK G. et col. (1996). *Troubles du développement du langage – Perspectives pragmatiques et discursives*. Paris, Delachaux et Niestlé.

DE WECK G. et ROSAT M.C. (2003). *Troubles dysphasiques*. Paris, Masson.

DE WECK G. et RODI M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In PIERRAT B. *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?* pp. 195-212. Paris, De Boeck.

GARITTE C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Paris, De Boeck Université.

GARITTE C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. In Rééducation Orthophonique. *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. N°221. pp 57-66.

GARRIC N. et CALAS F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris, Hachette Supérieure.

HUPET M. (2006). *Bilan pragmatique*. In ESTIENNE F. et PIERRAST B., *Les bilans de langage et de voix – Fondements théoriques et pratiques*, chap.6. Paris, Masson.

HUPET M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? In De Weck G. *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996). *La conversation*. Paris, Le Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). *Les interactions verbales – Tome 1*. Edition 3. Paris, Armand Colin.

LEBOVICI S., DIATKINE R. et SOUTE M. (2004). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, PUF.

MAINGUENEAU P. (1996). *Les termes-clés de l'analyse du discours*. Paris, Le Seuil.

MAZET P. et STOLERU S. (2003). *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant – Développement et interactions précoces*. Issy-les-Moulineaux, Masson.

MISES R. et QUEMADA N. (2002). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R – 2000. Classification internationale des maladies CIM-10, Troubles mentaux et du comportement*. Paris, CTNERHI.

MONFORT M., JUAREZ A. et MONFORT JUAREZ I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Entha Ediciones.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (1993-1996). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes : CIM-10*. Genève, OMS.

RAPIN I. et ALLEN D.A. (1996). *Troubles du développement du langage : considérations nosologiques*. In De Weck G. *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

ROGE B. et CHABROL H. (2003). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Belin.

RONDAL J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant dans la construction du langage*. Bruxelles, Mardaga.

TAGER-FLUSBERG H. (1999). *Autisme Infantile*. In RONDAL J.A. et SERON X. *Troubles du langage-Bases théoriques. Diagnostic et rééducation*, chap.11. Sprimont. Mardaga.

TRAVERSO V. (1996). *La conversation familiale : analyse pragmatique des interactions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VENEZIANO E. et HUDELLOT C. (2002). *Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication*. In BERNICOT J. et TROGNON A. GUIDETTI M., *Pragmatique et psychologie*, chap.11. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Articles :

COQUET F. (2005). *Pragmatique : Quelques notions de base*. Rééducation orthophonique, n°221, pp.13-28.

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

CROLL A. (à paraître en 2008). *La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils d'évaluation linguistique*. Psychologie de l'interaction. Paris. L'Harmattan.

DE WECK G. (2005) L'approche interactionniste en orthophonie/logopédie. In Rééducation Orthophonique. *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. N°221, pp 67-81.

GARITTE C. (2005). *Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant*. Rééducation orthophonique, n°221, pp.57-66.

LECLERC M.C. (2005) Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. In Rééducation Orthophonique. *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. N°221. pp 157-168.

TROGNON A. (1992). *L'approche pragmatique en psychopathologie cognitive*. Psychologie française, n°37, pp.191-202.

VENEZIANO E. et al. (1999). *La conversation – Instrument, objet et source de connaissance*. Psychologie de l'interaction, n°7-8. Paris, L'Harmattan

WITKO A. (2005). *Une approche pragmatique lors du bilan orthophonique d'un enfant atteint de psychose infantile*. Rééducation orthophonique, n°221, pp.137-158.

Outils d'évaluation :

BISHOP D.V.M. (2003). *The Children's Communicative Checklist 2 (CCC-2)*. Londres. Psychological corporation. Traduit par C. HEROIN et M. GARCIA (2006) Mémoire d'orthophonie. PARIS 6.

KHOMSI A. (1990). *Lecture de Mots et Compréhension, LMC*. Paris, ECPA.

LOBROT M. (1973). *D-ORLEC*. Paris, ESF.

MONFORT M., JUAREZ-SANCHEZ A. et MONFORT I. (2005). *PTP : Profil des Troubles Pragmatiques*. Madrid, Entha Ediciones.

PHELPS-TERASAKI D. et PHELPS-GUNN T. (1992). *Test Of Pragmatic Language*. Hove, psychological corporation.

PRUTTING C.A. et KIRSHNER D.M. (1987). Protocole pragmatique. In a clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, pp.105-119.

SCHULMAN B.B. (1986). *Test of Pragmatic skills*. Tucson : Communication Skills Builders. Traduit par A. MONPETIT (1993). Mémoire d'orthophonie. Montréal.

TATTERSHALL S. (1988). La liste de contrôle du langage pragmatique. In HILTON L. (1990). *Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage*. Glossa, n°18, pp.14-20.

WIIG E. et SECORD W. (1989). *Test of Language Competence*. Hove, psychological corporation.

Matériel de rééducation :

BOUHOURS L. POUDRET H. (2007). *Mais qu'est-ce qu'ils disent?* Isbergues, Ortho édition.

BOUTARD C. et BROUARD E. (2003). *300 exercices d'inférences logiques et pragmatiques et de chaînes causales.* Isbergues, ORTHO édition.

MONFORT M. et JUAREZ-SANCHEZ A. (1991). *Dialogue.* Madrid, CEPE.

MONFORT M. et JUAREZ-SANCHEZ A. (2001). *Pragma - Un support visuel pour la communication référentielle.* Madrid, Entha Ediciones.

MONFORT M. et JUAREZ-SANCHEZ A. (2002). *Syntax.* Madrid, Entha Ediciones.

MONFORT M. et MONFORT-JUAREZ I. (2001). *L'esprit des autres.* Madrid. Entha Ediciones.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES :

Annexe 1: Liste de contrôle du langage pragmatique de S. Tattershall

Annexe 2 : Protocole pragmatique de Prutting et Kirshner

Annexe 3 : The Children's Communication Checklist (CCC-2), de D.Bishop

Annexe 4 : Profil des troubles pragmatiques (PTP), de Monfort M. , Juárez A. et Monfort I.

Annexe 5 : PTP de Monfort : Profil de l'enfant analysé dans notre étude de cas.

Annexe 6 : Liste des symptômes pragmatiques permettant de remplir la PTP : Profil de l'enfant analysé dans notre étude de cas.

Annexes 7 : Règles de transcription

Annexe 8 : Corpus de la conversation

Liste de contrôle du langage pragmatique

1. Introduction du sujet (<i>Topic Initiation</i>)	F P R J*	Notes:
A. Est-ce qu'il introduit les sujets ?		_____
B. Est-il capable d'éveiller l'attention de l'auditeur ?		_____
C. Les informations qu'il donne sont-elles suffisantes ?		_____
D. Est-ce qu'il varie ses sujets ? (il aborde de nouveaux sujets au lieu de répéter les anciens)		_____
E. Est-ce qu'il trouve les mots justes sans trop utiliser "le truc", "la chose", "le machin", etc. ?		_____
F. Ses paroles sont-elles cohérentes et faciles à suivre ?		_____
G. S'adapte-t-il à des situations différentes ? (elle varie les formalités de style, le choix du vocabulaire, etc.)		_____
H. Est-ce qu'il souligne les choses les plus importantes sans laisser à l'auditeur le soin de s'y retrouver comme il peut ?		_____
2. Maintien du sujet (<i>Topic Maintenance</i>)		_____
A. Est-ce qu'il répond aux questions ?		_____
B. Est-ce qu'il reconnaît et maintient le sujet ? ("Tiens !", "Ça alors !", "Vraiment ?", etc.) ?		_____
C. Est-ce qu'il demande les renseignements dont il a besoin ?		_____
D. Est-ce qu'il donne des renseignements concernant le sujet ?		_____
E. S'il est confus, demande-t-il des clarifications ?		_____
F. Exprime-t-il son désaccord ?		_____
G. Attend-il son tour et peut-il introduire un sujet convenablement ?		_____
H. Garde-t-il la parole assez longtemps ?		_____
I. Remarque-t-il que l'auditeur s'ennuie ?		_____
J. Remarque-t-il que l'auditeur est confus ?		_____
3. Buts variés (<i>Various Purposes</i>)		_____
A. Fait-il des requêtes sans être trop brusque ?		_____
B. Peut-il donner des instructions claires aux auditeurs ?		_____
C. Se comporte-t-il d'une façon appropriée avec les autres ?		_____
D. Est-ce qu'il sais accueillir, remercier quelqu'un, s'excuser, etc... ?		_____
E. Est-ce qu'il interprète et utilise des signaux non-verbaux afin de faire ou dire ce qui est approprié ?		_____
F. Quand l'auditeur est confus, révisé-t-il ses messages ?		_____
G. Ses réponses, ont-elles un rapport avec les questions posées ?		_____
H. Est-ce qu'il exprime ses sentiments ? (Je suis fâchée !)		_____
I. Est-ce qu'il explique ses sentiments ?		_____
J. Est-ce qu'il se défend dans un conflit ?		_____
K. Est-ce qu'il exprime ses opinions ?		_____
L. Peut-il soutenir son point de vue ?		_____
M. Fait-il preuve d'imagination ? (non seulement à propos de sujets assignés mais par elle-même)		_____
N. Pose-t-il des questions pour apprendre ou parce qu'il est curieux ?		_____
O. Pose-t-il les questions aux adultes ?		_____
P. A-t-il du tact ?		_____
4. Manifestations non-verbales		_____
A. Parle-t-il assez vite et assez fort ?		_____
B. Son contact visuel avec l'auditeur est-il adéquat ?		_____

* F = Fréquemment P = Parfois R = Rarement J = Jamais
 Développée par Sandra Tattershall

ANNEXE 2 : Protocole pragmatique de Prutting et Kirshner.

Protocole pragmatique de Prutting et Kirshner

Aspects verbaux

Actes de langage : analyse des actes de langage – variété des actes de langage

Thème : sélection – introduction – maintien – changement

Tour de parole : initiation – réponse - réparation/révision – pause – interruption/recouvrement – feed-back à l'interlocuteur – adjacence – contingence – quantité/concision

Sélection/utilisation lexicale : spécificité/exactitude – cohésion

Variations stylistiques : variété des styles de communication

Aspects paralinguistiques

Intelligibilité – intensité vocale – qualité vocale – prosodie – fluence

Aspects non verbaux

Proximité physique – contact physique – posture corporelle – mouvements des mains/pieds – gestes – expression faciale – direction du regard

ANNEXE 3 : The Children's Communication Checklist (CCC-2), de D.Bishop.

THE CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST (CCC-2)
Deuxième édition, de D. Bishop

Prénom de l'enfant: _____
Date de naissance: _____
Date du jour: _____
Grille remplie par: _____
Relation avec l'enfant: _____
Nombre d'années que vous connaissez l'enfant : _____

Consigne :

Cette grille contient une série de phrases décrivant différents aspects des comportements des enfants.

Pour chaque phrase, nous vous demandons de juger si cette description s'applique « moins d'une fois par semaine (ou jamais) », « au moins une fois par semaine mais pas tous les jours », « une ou deux fois par jour », « plusieurs fois par jour (plus de deux fois ou continuellement) » au cas de votre enfant.

Dans le cas où la phrase proposée s'applique :

- moins d'une fois par semaine (ou jamais), inscrire le chiffre 0,
- au moins une fois par semaine mais pas tous les jours, inscrire le chiffre 1,
- une ou deux fois par jour, inscrire le chiffre 2,
- plusieurs fois par jour (plus de deux fois ou continuellement), inscrire le chiffre 3.

Pourriez-vous, s'il vous plaît, n'inscrire qu'un seul numéro par phrase et essayer de répondre à toutes les phrases ?

Si vous ne pouvez vraiment pas répondre à la question, inscrivez une croix (X) dans la case correspondante.

Nous vous demandons de remplir ce questionnaire seul, sans en discuter avec quelqu'un d'autre.

Cette grille ne parvient pas toujours à rendre compte parfaitement du comportement de chaque enfant. Ne vous inquiétez pas si aucune des alternatives proposées ne vous paraît exactement appropriée. Inscrivez le chiffre qui vous paraît le plus proche et, si nécessaire, ajoutez un commentaire.

Merci pour votre collaboration.

Moins d'une fois par semaine (ou jamais) : 0

Au moins une fois par semaine mais pas tous les jours : 1

Une ou deux fois par jour : 2

Plusieurs fois par jour (plus de deux fois ou continuellement) : 3

Ne sait pas : X

1	Confond les pronoms personnels "il" et "elle" et peut employer "il" quand il parle d'une fille et "elle" quand il parle d'un garçon.	
2	Simplifie les mots en enlevant des sons (ex : « crocodile » prononcé « cocodile » ou « étranger » prononcé « étanger »).	
3	Semble anxieux en compagnie d'autres enfants.	
4	Semble avoir des difficultés à commencer ses phrases et à trouver le bon mot (ex : « Pourrais-je, pourrais-je avoir une, avoir une glace ? »).	
5	Parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne.	
6	Oublie des mots qu'il connaît (ex : à la place de « rhinocéros » peut dire « tu sais, l'animal avec la corne sur le nez »).	
7	Semble inattentif, distant ou préoccupé avec les adultes de son entourage.	
8	Ne réagit pas dans les situations où la plupart des enfants montreraient une expression faciale caractéristique (ex : quand ils sont fâchés, apeurés ou contents).	
9	Choisit toujours la même activité lorsqu'il a la possibilité de faire ce qu'il aime (ex : jouer au même jeu vidéo).	
10	Utilise des termes comme « il » ou « ça » sans expliquer de qui/quoi il parle (ex : quand il parle d'un film, il peut dire « il était vraiment formidable » sans préciser de qui il parle).	
11	Dit des choses qu'il ne comprend pas complètement (semble répéter les paroles d'un adulte). Par exemple, un enfant de 5 ans dira d'un professeur « il a très bonne réputation ».	
12	Confond des mots de significations proches (ex : il peut employer « chien » pour « renard » ou « tournevis » pour « marteau »).	
13	Est infantilisé, taquiné ou malmené par d'autres enfants.	
14	Ne regarde pas les personnes à qui il parle.	
15	Ne saisit pas les blagues et les jeux de mots (alors qu'il peut être amusé par un humour non verbal comme les « comédies muettes »).	
16	Est mis à l'écart des activités collectives par les autres enfants.	
17	Peut mélanger « il » et « lui » et dit « lui travaille » au lieu de « il travaille ».	
18	Utilise préférentiellement des expressions, phrases voire des séquences plus longues dans des contextes inappropriés. Par exemple, il peut dire « tout d'un coup » au lieu de « et alors », comme « nous sommes allés au parc et tout d'un coup, on a eu un pique nique » ou il peut commencer systématiquement ses phrases par « au fait ».	
19	Est désorienté lorsqu'un mot est utilisé avec une signification différente du sens usuel (ex : peut ne pas comprendre qu'une personne désagréable soit qualifiée de « froide », il comprendrait alors que la dite personne frissonne).	
20	Se tient trop près des autres personnes quand il leur parle.	
21	Amorce trop facilement la conversation avec autrui (Engage la conversation avec un étranger sans y avoir été encouragé).	
22	Parle de listes de choses qu'il a mémorisées (ex les noms des capitales du monde, les noms de variétés de dinosaures).	

23	Articule des mots d'une manière trop précise, l'accent est peu naturel comme si l'enfant imitait une personnalité de la télé au lieu de parler comme les gens qui l'entourent.
24	Prononce des mots à la manière d'un bébé (ex : dit « pestacle » à la place de « spectacle »).
25	Il peut être difficile de savoir s'il parle de quelque chose de réel ou d'imaginaire.
26	Détourne la conversation sur son sujet favori même si les autres ne semblent pas s'y intéresser.
27	Produit des énoncés à la manière d'un enfant plus jeune, composés juste de 2 ou 3 mots (ex : « moi, avoir balle » à la place de « j'ai une balle » ou « donne poupée » au lieu de « donne moi la poupée »).
28	Ses capacités de communication varient d'une situation à une autre. Il pourra parler aisément avec un adulte familier mais aura des difficultés d'expression au sein d'un groupe d'enfants.
29	Omet le début ou la fin des mots (ex : dit « rou » à la place de « route » ou « nane » à la place de « banane »).
30	Répète ce que les autres viennent juste de dire. (Ex : Si vous lui demandez « qu'est-ce que tu as mangé ? », il dira « qu'est-ce que j'ai mangé ? »).
31	Ne prend pas en compte les invitations à la conversation venant des autres (ex : si on lui demande « qu'est-ce que tu fais ? », il ne lève pas la tête et continue de travailler.)
32	Confond les mots ayant la même sonorité (ex : dit « téléphone » pour « télévision » ou « magicien » pour « musicien »).
33	Fait de la peine ou énerve les autres enfants involontairement.
34	Prend en compte uniquement un ou deux mots dans une phrase et par conséquent interprète mal ce qui vient d'être dit (ex : si quelqu'un lui dit « je veux aller skier la semaine prochaine ». Il peut penser qu'ils ont skié ou qu'ils veulent y aller maintenant.)
35	Il est difficile de le faire arrêter de parler.
36	Ne conjugue pas les verbes au passé et dit « Julien tape dans le ballon » au lieu de « Julien tapait dans le ballon » ou encore « Laure joue en face » à la place de « Laure jouait en face ».
37	Dit aux gens des choses qu'ils savent déjà.
38	Fait des erreurs dans la prononciation des mots longs (ex : « hélicortère » pour « hélicoptère »).
39	A du mal à identifier quand d'autres personnes sont agacées ou fâchées.
40	Mélanges toute la chronologie des événements lorsqu'il raconte une histoire ou décrit un événement récent (ex : quand il raconte un film, il peut commencer par la fin).
41	Peut rendre humoristique un événement (sans le vouloir), en le racontant de façon littérale. (ex : un enfant à qui on demande « ce n'était pas difficile de te lever ce matin ? » répondra « non, je sors juste une jambe du lit et l'autre suit ».)
42	Fournit dans son discours des informations trop précises (date ou heure précise). (ex : quand on lui demande « quand es-tu parti en vacances ? » il répond « le 13 juillet 1993 » au lieu de « cet été ».)
43	Oublie le verbe être et dit « papa allé travailler » au lieu de « papa est allé travailler » ou encore « le garçon gros » au lieu de « le garçon est gros ».
44	Confond les sons « ch/j » ou « s/z » (ex : « saize » pour « chaise »).
45	Pose une question même si on lui a déjà donné la réponse.
46	Reste vague dans le choix de ses mots, ce qui rend son discours imprécis (ex : « cette chose... »).
47	Montre de l'intérêt pour des choses ou des activités que la plupart des gens trouvent incongrues comme les machines à laver.
48	N'explique pas de quoi il parle à quelqu'un qui ne partage pas son expérience (ex : parle de Matthieu sans expliquer qui il est).

49	Surprend les gens par sa connaissance des mots rares et inusités. Il utilise des mots qu'on s'attendrait davantage à entendre de la bouche d'un adulte plutôt que celle d'un enfant.
50	Il est difficile de mettre du sens sur ce qu'il dit même si les mots sont clairement articulés.
51	Parle clairement de telle sorte que les mots soient compris par quelqu'un qui ne le connaît pas très bien.
52	Réagit positivement quand une nouvelle activité est proposée.
53	Parle clairement de ses projets (ex : ce qu'il fera demain, ses projets de vacances).
54	Apprécie l'humour qui se dégage de l'ironie. Il pourrait être amusé si quelqu'un lui dit, par temps de pluie, « n'est-ce pas une belle journée ? »
55	Produit des phrases longues et complexes (ex : Quand je suis allé au parc, j'ai essayé les balançoires. J'ai vu cet homme qui se trouvait debout dans le coin.)
56	Utilise la gestuelle à bon escient pour se faire comprendre.
57	Se montre attentionné lorsque d'autres personnes sont tristes.
58	Parle clairement, de façon fluente; prononce tous les sons de façon précise et sans la moindre hésitation.
59	Reste silencieux dans les situations où quelqu'un d'autre essaie de parler ou de se concentrer (ex : lorsque quelqu'un regarde la télévision ou lors d'occasions formelles comme des réunions scolaires ou des cérémonies religieuses).
60	Comprend la nécessité d'être poli. Pourrait prétendre qu'il est content de recevoir un cadeau qu'il n'aime pas vraiment, ou éviterait de faire des commentaires sur des étrangers.
61	Quand il répond à une question, il fournit suffisamment d'informations sans être trop précis.
62	On peut avoir une conversation agréable et intéressante avec lui.
63	Montre une souplesse d'adaptation aux situations imprévues (ex : ne se mettra pas en colère s'il avait projeté de jouer à l'ordinateur mais qu'il doit faire autre chose parce que ça ne marche pas).
64	Utilise des mots abstraits faisant référence à des concepts généraux plutôt qu'à des choses concrètes (ex : les sentiments, la liberté, le courage...)
65	Sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.
66	Utilise des mots qui font référence à des classes d'objets plutôt qu'à un élément spécifique (ex : parle de « fruit » pour « pomme », « banane »... ou de « meuble » pour « chaise » ou « lit », « table »..).
67	Parle de ses amis, montre de l'intérêt pour ce qu'ils font et disent.
68	Explique clairement un fait passé (ex : ce qu'il a fait à l'école, ce qui est arrivé au match de football).
69	Produit des phrases contenant « parce que » comme « Jean a eu un gâteau parce que c'était son anniversaire ».
70	Parle aux autres de leurs intérêts plutôt que de ses propres intérêts.

PTP: Profil des Troubles Pragmatiques

Le PTP est un instrument descriptif des troubles pragmatiques de la communication et du langage chez l'enfant et l'adolescent.

Il est utile pour pouvoir représenter visuellement de façon immédiate l'importance des troubles à un moment donné du développement et pour établir une comparaison avec des stades antérieurs de son évolution.

Il permet aussi de différencier entre plusieurs formes générales des troubles pragmatiques:

- Plus ou moins grande incidence du versant réceptif ou expressif
- Plus ou moins grande incidence des symptômes directement liés au langage et à la communication et des symptômes plus généraux au niveau du comportement.

Le PTP s'établit à partir de la nomenclature des symptômes décrite dans *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant* (Monfort, Juárez et Monfort 2005): l'application des références numériques peut se faire de la manière suivante:

- 0: Quand les items repris sous cette rubrique ne s'applique pas du tout au cas de l'enfant.
- 1: Quand seulement l'un des items repris sous cette rubrique apparaît chez l'enfant.
- 2: Quand plusieurs items repris sous cette rubrique apparaissent chez l'enfant de manière fréquente.
- 3: Quand l'ensemble des items repris sous cette rubrique apparaissent fréquemment chez l'enfant.

PTP: PROFIL DES TROUBLES PRAGMATIQUES

Marc Monfort, Adoración Juárez, Isabelle Monfort.
Entha-ediciones, Ortho-édition

	0	1	2	3
Versant Réceptif				
<i>A.1. Troubles de compréhension du langage</i>				
A.1.1. Difficultés de compréhension de termes				
A.1.2. Interprétation littérale				
A.1.3. Difficultés de comp. de messages, ironie...				
A.1.4. Manque de réaction				
<i>A.2. Troubles de l'interaction sociale</i>				
A.2.1. Manque d'intérêt				
A.2.2. Apprentissage inapproprié de normes sociales				
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				
A.2.4. Difficultés pour les jeux de règles				
A.2.5. Difficultés pour les tâches de la Théorie de l'Esprit				
A.2.6. Sensibilité anormale aux stimuli				
Versant Expressif				
<i>B.1. Troubles de l'expression verbale</i>				
B.1.1. Troubles de l'informativité				
B.1.2. Troubles sémantiques				
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres				
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				
B.1.5. Manque de respect des règles conversationnelles				
B.1.6. Difficultés pour «faire» les malentendus				
B.1.7. Altérations de la prosodie et de l'intonation				
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions				
B.1.9. Invariance verbale				
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				
<i>B.2. Troubles des comportements ludiques et sociaux</i>				
B.2.1. Altérations du jeu				
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				
B.2.4. Autres altérations du comportement				

ANNEXE 5: PTP de Monfort : Profil de l'enfant analysé dans notre étude de cas.

PTP: PROFIL DES TROUBLES PRAGMATIQUES

Marc Monfort, Adoración Juárez, Isabelle Monfort,
Entha-ediciones, Ortho-édition

	0	1	2	3
Versant Réceptif				
<i>A.1. Troubles de compréhension du langage</i>				
A.1.1. Difficultés de compréhension de termes			X	
A.1.2. Interprétation littérale				X
A.1.3. Difficultés de comp. de mensonges, ironie...				X
A.1.4. Manque de réaction			X	
<i>A.2. Troubles de l'interaction sociale</i>				
A.2.1. Manque d'intérêt				X
A.2.2. Apprentissage inapproprié de normes sociales				X
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				X
A.2.4. Difficultés pour les jeux de règles				X
A.2.5. Difficultés pour les tâches de la Théorie de l'Esprit				X
A.2.6. Sensibilité anormale aux stimuli		X		
Versant Expressif				
<i>B.1. Troubles de l'expression verbale</i>				
B.1.1. Troubles de l'informativité				X
B.1.2. Troubles sémantiques				X
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres		X		
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				X
B.1.5. Manque de respect des règles conversationnelles				X
B.1.6. Difficultés pour «réparer» les malentendus				X
B.1.7. Altérations de la prosodie et de l'intonation				X
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions	X			
B.1.9. Invariance verbale	X			
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				X
<i>B.2. Troubles des comportements ludiques et sociaux</i>				
B.2.1. Altérations du jeu				X
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				X
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				X
B.2.4. Autres altérations du comportement				X

impossible de donner des items

ANNEXE 6 : Liste des symptômes pragmatiques permettant de remplir la PTP :
Profil de l'enfant analysé dans notre étude de cas. (Légende à la fin de la liste)

Trouble de compréhension du langage	
<i>1) Difficulté de compréhension de termes verbaux (non corrélées à un stock lexical insuffisant)</i>	
- Sur les questions oui/non	+
- Sur les questions de choix	+/-
- Sur les questions Q (qui, quoi)	- Utilise beaucoup la réponse "Je ne sais pas..."
- Ne tient pas compte de l'intonation ou l'interprète mal	- Interprète la question comme une affirmation "Tu veux dire que...?"
- A du mal à comprendre les pronoms personnels, adjectifs possessifs et pronoms anaphoriques	-
<i>2) Interprétation littérale du message</i>	
- Ne tient pas compte de l'intention implicite de l'interlocuteur	-
- Ne tient pas compte de ce que sait l'interlocuteur	-
- Ne tient pas compte du contexte	+/-
<i>3) Difficulté pour comprendre le second degré, les mensonges et les métaphores</i>	+/- En progrès - Meilleure compréhension de l'humour!
<i>4) Réagit peu ou mal à propos lorsque l'interlocuteur lui parle</i>	
- Ignore souvent les commentaires ou les initiatives qui le concernent	+
- Manifeste peu ou mal à propos son écoute par des expressions du type : "ah oui?" "et ben, dis donc"...	+/- En progrès
- Contact oculaire rare ou inadéquat	- Encore souvent il y a absence
- Posture corporelle inadéquate	+/- Tend à s'approprier [de regard]
Troubles en relation avec la communication/l'interaction sociale	
<i>1) Montre peu d'intérêts pour les activités d'autrui</i>	
-	
<i>2) Apprentissage tardif ou inapproprié pour son âge des normes sociales (telles que la pudeur, la timidité, la coquetterie...)</i>	
-	
<i>3) Manque de "sensibilité" pour les sentiments des autres ; manque de "tact" en société</i>	
-	
<i>4) Difficulté pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même quand les règles sont connues</i>	
+/- a compris mais s'éloigne de la règle	
<i>5) Difficulté pour résoudre les tâches mentalistes qui correspondent à son âge, alors qu'il résout des problèmes complexes (lesquels ne font cependant pas intervenir de compétences sociales)</i>	
+/- Difficulté à comprendre des explications simples, ou des notions d'honnêteté qu'il devrait saisir - Il persiste dans son idée, sans comprendre.	
<i>6) sensibilité anormale à certains stimuli</i>	
- Hypersensibilité à certains bruits ; prédilection pour certaines sensations tactiles et olfactives	+/- peut être interrompue par un bruit extérieur et faire des commentaires
- Minutie, hygiène excessive	+
- Attachement excessif à un objet	+ Progrès, détachement possible
- Résistance exagérée aux changements de routine	+ Ne se sent plus en danger

Troubles de l'expression orale	
1) Troubles de l'informativité (avec difficulté d'ajustement au contexte et/ou à l'interlocuteur)	
- Ne donne pas assez d'information	-
- Donne trop d'informations ou une information inappropriée	- Notamment dans les jeux Pragm et Syntax (Monfort)
- Pose des questions inutiles	+ Pose plutôt peu de questions
- Raconte des choses que l'interlocuteur sait déjà ou auxquelles celui-ci ne prête plus aucune attention	+
- Abuse de "phrases toutes faites", même en dehors du contexte, à tel point que son message devient vide de sens	+ Plus maintenant
2) Troubles sémantiques	
- Difficulté durable dans l'emploi des pronoms personnels, adjectifs possessifs et pronoms anaphoriques	+
- Utilisation déviante de modèles verbaux aboutissant à des énoncés atypiques, bien que compréhensibles	+
- Confusions fréquentes entre termes mentalistes ou entre qualificatifs ; confusions fréquentes entre mots d'une même catégorie ("paraphrasies sémantiques") au-delà de la simple erreur fortuite	+/- Cet item pose question : il faut à vérifier lors d'un prochain bilan on y être attentif en séance.
- Difficulté d'apprentissage des termes liés à l'espace et surtout au temps	+/- L'apprentissage des termes temporel fait long ; difficile de dire ce qu'il en est maintenant ; à observer.
- Préférence marquée et systématique pour des termes sophistiqués ("langage pédant")	+/- Utilisation de "je ne sais pas" sans omettre la négation
- Difficultés d'évocation ("manque du mot")	-
- Dissociation automatico-volontaire : production correcte des mots et des expressions courantes en situation "automatique" ou dans un contexte émotionnel fort, mais ces mêmes mots ou expressions ne peuvent être évoqués volontairement	- Plus de difficulté à utiliser des mots en situation spontanée quand il est concerné directement "ça j'onnais ça sert à..." "Mon père il en a..."
3) Pauvreté des fonctions et des registres	
- Malgré un vocabulaire étendu et de bonnes compétences pour construire des petites phrases, la plupart des énoncés (voire l'intégralité) ne servent qu'à demander quelque chose ou à diriger l'action de l'adulte ; il n'y a pas (ou très peu) d'énoncés déclaratifs, de questions ou de références à des états mentaux internes	+ Beaucoup de progrès depuis 18 mois / 2 ans. Pose encore peu de questions
- Forte restriction (et parfois même hyperspécialisation) des thèmes de conversation	+/- Thèmes de moins en moins centrés sur lui.

4) Difficulté à ajuster la forme verbale au contexte, au statut de l'interlocuteur ou aux normes sociales de courtoisie	
- Application rigide d'une formule verbale dans un contexte inapproprié	+/-
- Ne tient pas compte de la différence d'âge, de sexe ou du niveau de familiarité avec l'interlocuteur	-
- Tient peu compte des normes sociales qui gèrent l'expression du désaccord ou de la critique	-
5) Non respect des règles tacites de la conversation	
- Pas ou peu d'utilisation des formules qui servent habituellement à demander la parole ou à introduire un sujet, comme "et moi alors, tu sais / à propos / justement..."	-
- Saute facilement du coq à l'âne, sans préalable ni prêter attention aux réactions de l'interlocuteur	-
- Abus des formules d'introduction et de cohérence	+
- Peu ou pas de respect du tour de parole	+
- En groupe, ne tient pas compte de ce que disent les autres / ne semble pas y prêter attention ou répète régulièrement ce qui a déjà été dit	+/-
6) Difficulté pour "réparer" les malentendus ou les échecs dans la conversation	
- Ne sait pas reformuler ou compléter un énoncé qui n'a pas été compris par l'interlocuteur et se borne à le répéter	-
- Ne sait pas dire qu'il ne sait pas répondre ; il donne toujours une réponse qui s'appuie sur la forme de la question	-
- Ne se soucie pas de la bonne transmission du message	-
- Ne mesure pas l'absurdité parfois de ses réponses ; c'est un phénomène fréquent lorsque l'adulte procède par induction	+/-
7) Altérations de la prosodie et d'intonation	
- Intensité trop faible ou trop forte	-
- Ton monotone, sans accents toniques	-
- Prosodie artificielle, maniérée ou mimétique (ex: Donald Duck...)	-
8) Réponses inadéquates aux questions	
- Echolalie	+
- Persévérance	+

Et item suit à vérifier.
- mais il s'adapte mieux

En progrès dans le cadre du groupe du CMP.

- Fréquemment
- Fréquemment
- B. n'aime pas qu'on le fasse répéter. ex: "Je te dis que..." (d'une voix forte)
+/- Peu de réponses absurdes mais plutôt pas de réponses

- plutôt trop forte } débit rapide
- } "xuxé"
- nasonnement } sous-articulé

9) Tendance à l'invariance verbale	
- Pose continuellement des questions dont il connaît la réponse, la plupart du temps en relation avec des nombres, des dates etc.	+
- Reprend constamment les questions ou les commentaires dont son comportement fait régulièrement l'objet.	+
- Les productions ne sont destinées à personne : il parle seul en répétant la plupart du temps les mêmes choses	+
- Stéréotypie verbale	+
- Jargon (production inintelligible de syllabes le plus souvent stables)	+
- Monologues pendant le jeu, au-delà de la période (3-5ans) où ils sont habituels ; ne tient pas compte de la présence d'adultes ou d'autres enfants	+
10) altérations de l'expression non verbale	
- Contact oculaire insuffisant ou inadéquat	+/-
- Expressivité faciale réduite ou inadéquate	- réduite
- Expressivité corporelle réduite ou inadéquate	- réduite
Troubles des comportements ludiques et sociaux	
1) Altérations du jeu	
- Préfère jouer seul	Nous ne disposons pas des informations nécessaires pour répondre à ces items
- A l'école, recherche plus le contact des adultes que celui de ses camarades	
- Absence ou forte réduction du jeu symbolique	
2) Altérations des relations avec les pairs, à l'école	
- Se montre souvent violent	+
- Fait mal sans s'en rendre compte	+
- Ne sait pas se défendre	} nous n'avons pas les informations pour répondre à ces items
- Est perçu comme "bizarre" par ses camarades	
- Est souvent l'objet de moqueries	
- Ne montre aucun sentiment, dans un sens ou dans un autre, pour un camarade déterminé	-
- Se montre indifférent	+
3) Altérations des relations avec l'adulte	
- Montre peu d'attachement pour ses proches	- fait des critiques
- Est décrit comme "peu aimable", peu "câlin" par ses parents	- Sa maman le dit peu câlin
- Refuse le contact physique ou est réticent	- Le sport à l'école semblait poser problème
- Se montre trop confiant avec les inconnus	- Dans la salle d'attente, il va facilement vers les gens, parfois de manière inadaptée à la situation

4) Autres altérations du comportement	
- Stéréotypies motrices	+ Plus maintenant
- Rituels	+ Plus maintenant, il apporte rarement des objets
- Dysfonctionnements sélectifs (hyperspécialisation de l'alimentation, refus compulsifs de certaines activités...)	- L'alimentation pose problème. Il a parfois montré un refus pour des activités, un repli sur soi, un discours morbide à propos d'une activité
- Intérêts réduits et très spécialisés	- Voitures, superman, ordinateurs
- Changements brusques d'humeur, exprimés presque toujours de manière excessive ("il est très content ou il est très fâché", disent les parents)	+ Progrès à la maison et en séance Semble plus flexible.

Légende pour la liste de symptômes :

+ : Absence de ce trouble chez Bertrand

- : Présence de ce trouble chez Bertrand

+/- : Troubles constatés auparavant mais en progrès , ou troubles sur lequel il est difficile de dire s'il est présent massivement ou pas chez Bertrand dont nous ne sommes pas certaines

ANNEXE 7 : Règles de transcription

La plupart sont empruntées à Traverso (1996).

Abréviations pour les interlocuteurs :

B : pour l'enfant (Bertrand)
C : pour l'orthophoniste (Catherine)
Kat : pour la stagiaire (Katell)

A l'intérieur d'un tour :

(.) (..) (...) pauses très brèves, brèves, moyennes
: :: ::: allongement d'un son selon sa durée
- césure à l'intérieur d'un tour

Intonation :

> Intonation montante
< Intonation descendante
! ou ? : exclamation ou interrogation claire marquant une pause dans le tour de parole
Gras : mot accentués par le locuteur

Modes de passage entre deux tours :

(1') Pauses chronométrées entre les tours et au milieu d'un tour au dessus de 1 seconde
= enchaînement rapide entre deux tours
/ Interruption d'un tour par un autre
Passages soulignés : chevauchement de parole
Exemple : Il part demain
Pourquoi?

Passages entre parenthèses :

(~) : passage inaudible
(Il part demain) : passage dont la transcription est incertaine
(*Italique*) passage qui concerne l'intonation, les gestes, le comportement, l'activité, tout ce qui n'est pas dit dans la conversation

Prononciation :

Nous avons noté :

Les altérations de certains sons : [z] pour [s] par exemple
Les altération de certains mots : *donque* pour *donc* quand Bertrand prononce ce mot en deux syllabes

ANNEXE 8 : Corpus de la conversation

(Kat : Bonjour)

(4" *pdt lesquelles N. s'installe*)

C : Eh ben, quelle énergie !(..) ça va Bertrand ?

B : Mmh

C : T'es en forme ?

B : (Mmh)

C : Mmh tu t'installes (...) (*bruit de chaise*) hop, pardon (...) alors (..) aujourd'hui c'est moi

B : mmh

Je r'trouve ma place (.) tu t'souviens de la séance d'la s'maine dernière ?

B : Oui

C : Hein ? Où Katell avait eu besoin pour son travail de: faire des:: lectures d'album avec certains enfants (.) hein ? Voilà

Kat : mmh mmh

C : et tu ~~~

B : /Mais j'aime pas en faire: très longtemps (..) donc c'est pour ça que (..) pas

Kat : mmh mmh

envie d'faire longtemps

C : Oui s:- tu n'voulais pas qu'la séance dure trop longtemps pour quelle raison Bertrand ça t'ennuyait ?

B : Ben c'est la récré qui m'ennuie (..) donc c'est pour ça>

C : Tu n'veux pas **manquer** la récré

B : Ben non j'veux pas manquer

C : Qu'est c'que tu fais donc de si **bien** pendant cette récré ?

B : Je n'sais pas je joue avec des copains c'est tout

(1") (Respiration)

C : C'est bien déjà hein?

B : /Moi j'aime pas les copines

C : Ah bon ? (.) tu n'en as pas du tout ?

ben oui

B : Ben non (.) mais j'ai -des -copines dans mon école mais je joue pas avec les copines

C : D'accord

B : Pa'c'que les filles ça m'intéresse pas (2")

C : Qu'est c'qu'elles ont (.) de si **peu** intéressant les filles ?

B : Ben i::ls s'en fichent des gars en plus

C : Ah bon ?

B : Ben oui i' s'en fichent de tous les gars

C : Ah oui tu trouves ?

B : Oui (~ *bruit chaise*) les garçons

C : Mais toi tu as une sœur ?

B : Ben oui donc:: j'ai pas envie d'être avec ma sœur

C : Ah oui hein>

B : J'préfère avoir un frère

C : Ah et alors ?

B : Mais j'connais quelqu'un dans mon école il est parti en vacances donc il peut pas venir à l'école

C : D'accord

B : Donc c'est pour ça il reste en vacances pendant qu'une semaine

(1")

C : Il a d'la chance tu trouves ?

B : /(pa'c'qu'il)était à Disneyland et i i: comment: si

C : Ah: d'accord
B : J'ai la carte de Disneyland puisque
C : /C'est pas vrai ?
B : J'ai des jeux
C : C'est pas vrai raconte un peu> (.) tu es allé quand (.) Bertrand ?
B : Heu :: j'm'en souv'nais plus mais:: -j'm'en souv'nais pas (.) donc je (.) je n'sais pas où j'l'ai - comment j'l'ai (...) comment j'ai fait ça
C : D'accord
B : (je n'sais plus comment j'étais allé)(*marmonné*)
C : Avec qui es-tu allé là-bas ?
B : Avec mes parents et ::: ma famille(.) et (..) et des copains et tout
C : Ah :> vous étiez nombreux ?
B : Heu :: Nombreux ? (..)Bah: (2") non (.) j'crois pas
C : mmh
C : Mmh mmh comment es-tu allé là-bas Bertrand ?
(1")
B : Heu:: (.) Ben:: (.) Ben on était prendre un car donc ça c'était le parc
C : D'accord
B : Oui
C : Mmh (.) Alors dis donc super> (.) Et ça c'est **quoi** ce papier ? (*montre le plan du parc déplié sur le bureau*)
B : Ah (.) c'est heu (~) C'est u:- c'est une carte: de- de Disneyland pour aller voir des jeux et tout (.) pour aller voir des films et tout heu:: voilà
C : Tu es allé **combien** de temps là- bas ?
B : Je n'sais pas deux fois (.) j'étais resté deux fois ici
C : D'accord (.) tu as dormi sur place ?
B : -non p-j'ai pas dormi ici mj'ai (.) y avait un hôtel au Disneyland donc voilà
C : D'accord ! Tu as dormi là-bas > (.) à côté du parc > (.) dans un hôtel ?=
B : mmh
B : = mmh (*assourdi*)=
C : = han> quelle journée ! Dis donc (..) deux bonnes journées là-bas> (.) qu'est c'que tu as aimé toi ?
B : mmh (*rapide*)
B : Heu: j'ai:- j'ai vu ça . j'ai vu ça ça . ça et j'ai pas essayé encore plus que: ça marchait pas
C : Ah oui mais tu me dis que tu as bien aimé>
B : mmh (.) mmh mmh M::moui
C : /D'accord (.)D'accord
B : /ça
C : Mmh
B : Heu: attends (..*B cherche sur le document*) ça ç:a ça
C : Ouais
B : Ça
C : Ouais
(1")
B : heu:: (1") heu:: (2" *B cherche sur le document*) Ça
C : D'accord (.) alors pourquoi tu as bien aimé ça par exemple (.) ça s'appelle Holywood (..) pourquoi tu as bien aimé ça ?
B : Ben parc'que tu vois t'as un ascenseur qui r'monte et après i'redescend
C : D'accord (..) et puis:: (~)
B : / Il peut avoir des restaurants aussi>

C : Ah oui (.) d'accord mais qu'est c'qu'on y mange là-bas ?
 B : (mais pas ici)
 B : Ben:: plein d'choses (.) plein d'choses
 C : mmmh
 B : donc c'est pour ça
 C : Il y a de l'eau aussi> (.) C'est pas de l'eau là ?
 B : Ouais
 B : Nan c'est pas d'l'eau mais c'est- c'est pas de l'eau c'est juste heu (.) une route c'est pas de l'eau<
 C : Ah (.) d'accord (.) mouais (.) et ça a l'air très grand comment est c'qu'on se déplace> (.) dans le parc Eurodysney ?
 B : Je n'sais pas (...) je n'sais pas comment on s'déplace
 C : Ben pourtant tu t'es **déplacé** dans le parc ?
 B : Pourquoi ?=
 C : =Tu as été d'un endroit jusqu'à un autre ?
 B : Oui
 C : Comment tu as fait pour aller de là jus:que: là ?
 B : Ben:: (...) ben (..) on-d'abord on a été manger:
 C : Ouais
 B : Et après: j'crois qu'on était ici (..) mais ça c'est bien c:- c'est: ça que j'préfère
 C : Ah: oui d'accord
 B : Puisque tu vois t'a- (.) à la fin t- tu vas très vite ya une carapace qui va très vite et (.) et c'est trop bien ça (j'aimais trop ~~ ça) (*marmonné*)
 C : Est c'que tu as pu faire **toutes** les activités ?
 B : Heu :: non non
 C : /Pourquoi ?
 B : Ben::: (...) je n'sais pas
 (1")
 C : Est c'qu c'est parce que ::: tu n'as pas eu le temps ? Est c'qu c'est parce que::: c'était
 B : (oh::Nan ::: !)
 fermé? Est c'que:::
 B : /Non c'est parc'qu'i' était fermé c'est parc'que::: heu (.) c'est parce que::: (1")
 c'que::: on::: peut pas faire tout donc: (..) c'est pour ça
 C : D'accord mmh mmh (..) et il n'y a pas des activités qui sont réservées aux adultes (.) ou aux adolescents ?
 B : Ben::: si pour les adultes (.) et pour les enfants<
 C : D'accord mmh mmh et Géraldine alors (.) ta sœur ?
 B : Ben oui
 (2")
 C : Oui ?
 B : /ouais ouais (1"*inspirationi*) mais ma mère n'aime pas ça donc moi j'aime bien ça=
 C : = Pourquoi elle aime pas ça maman ?
 B : Ben parc'que il a peur (.) et ben moi j'ai pas peur (.) 'c'que (.) tu vois (.) quand t- quand tu vas dans la chambre là=
 C : =oui
 B : /eh ben il tu:- tu -y a du monde réel et après heu (.) il a :: mmm:: (..) des personnes heu: qui sont:: (..) électricité
 C : C'est pas vrai ?
 B : Ben:::
 C : /Et toi tu aimes le monde réel ou les personnes électricité?

B : Boah::: j'aime- j'aime tout là=
C : T'aimais tout là ?
B : J'aime
B : =Ouais ici j'aimais tout
C : Et maman avait peur ?
B : Ben oui=
C : =Oh j'aurais p't-être eu peur moi aussi
B : Ben attends
B : Ben:: attends tu vas dans la quatrième dimension
C : C'est pas vrai? (.) C'est quoi la quatrième dimension ? Qu'est c'qu'on y voit ?
B : (*tentative de coupure, marmonne*) /Ben::: c'est le temps bien sûr
C : C'est le temps d'accord
B : La-l'orage
C : Ah oui (.) d'accord
B : (c'était) l'orage en plus
C : C'était l'orage (.) mmh mmh mmh
B : /Donque j'aim'rais bien qu'ça existe en vrai
C : Mmh alors là - ici tu vas à pied>
(1")
B : Moi j'allais (à pied)
C : /De là jusqu'à là ? d'accord
B : /moi j'allais à pied (*B continue*)
C : Y a un petit train ou i'n'y a pas de petit train ?
B : Ben nan (.) on était dans l'car pour aller: dans l'parc
C : D'accord (.) et est c'que dans l'parc il y a un train ?
B : Nan
C : /Un petit train (pour enfants)?
B : /Nan nan y a pas un train mais: c'est juste qu'y a: un car c'est tout
C : D'accord mmh mmh (.) mmh tu t'es bien amusé alors ?
B : Mmh
C : Ouais > (..) et tu as dormi juste une nuit: (.) et vous êtes rentrés le lendemain ?
B : /nan (.) deux nuits je suis je
C : /Ah> ! deux nuits> j'avais compris juste une nuit
B : Mmh
C : D'accord (3") et tu es allé -alors tu n'sais plus quand c'était plutôt (.) **avant** Noël ou **après** Noël ?
B : Heu:: je nan- je n'sais pas
C : D'accord=
B : =/Jcrois qu'c'était en frév- en février ou je sais pas (trop)
C : /ah> (oh ben p't'etr) même aux vacances alors ?
B : J'crois qu'c'est en février mais je n'sais pas trop
C : D'accord (..) Ben les vacances approchent Bertrand>
B : Mmh
C : Hein ?
B : J'aim'rais bien rester en vacances toute la journée

C : Oh ouais j'suis un peu comme toi (..) mais en même temps (.) j'aime bien (.) venir travailler (j'aime ~ voir) les enfants

B : /Mais j'aim'rais bien cuisinier mais::

C : /oh ben ça tombe bien dis donc

B : C::- c'est ça que j'voulais en plus c'est ça mon métier=

C : (c'est bon ?) (*essaie de dire qqchose en même tps*)

C : =C'est ton métier ça y est t'as trouvé ?

B : Mouais

C : Ah c'est bien ! et tu sais c'que j'ai apporté > ? (.) un livre de cuisine=

B : =Ouais (*moins fort*)=

C : =Parc'que tu nous en as parlé la s'maine dernière>

B : Mmh=

C : =eh> (.) regarde ça>

B : Mmh=

C : =T'as vu ?

B : /(m::ouais) J'trouve ça pas bien ces- ces ch- ces- ces deux-là

C : Pour quelles raisons ?

B : Ouais parc'que: ça me fait pas drôle (hé *style ptt rire*) ça c -ça me fait pas drôle

C : Ah oui ?

B : Ah oui<

C : Ils sont pas drôles ces personnages ? Mmh mmh qu'est c'qui n'est pas drôle chez eux ?

B : Je n'sais pas

(2") (*Pages qui tournent*)

C : Ah oui je l'trouvais drôle **moi** regarde avec son:- s:on survêtement (comme ça)

B : /J'aim'rais - j'aim'rais bien avoir une toque (.) (oh::) une toque c'est bleu

C : Comme lui ?

B : Ouais> une toque Mmh

C : /Une toque (.) s'apè- moi j'appelle ça une toque

B : Ouais c'est mieux toque (.) J'aim'rais bien en ach'ter

C : Tu la porterais **quand** (.) si tu avais une toque ? Quand est c:-

B : B esquisse un son-s'arrête, C du coup s'arrête, B reprend

B : Je n'sais pas (.) je vais pas en ach'ter une toque moi >

C : Ça s'achète (..) mais quand est c'que qu'on les porte les toques ?

B : Je n'sais pas (.) pour le: pour heu (..) pour la cuisine bien sûr>

C : Bien oui voilà> (..) Alors si tu étais cuisinier ou **quand** tu seras cuisinier qu'est c'que tu nous f'ras d'bon ?

(1")

B : Heu::: (2" *bruit bouche*) le serveur va me dire heu: c'que j'dois que d- c:- c'que j'dois faire (~) et :: (.) et y a quelqu'un qui pourra m'aider puisque j'connais quelqu'un qui sait **très** bien cuisiner> (*plus fort*)

C : C'est pas vrai ? Ah oui ?=

B : =Tous les jours i': fait la cuisine

C : Il est cuisinier vraiment c'est son métier ?

B : (1" *bruit de gorge*) Il est pas (grand) mais:: il est un enfant donc i':::- i' cuisine donc c'est pour ça

C : Est c'que c'est son métier d'être cuisinier ? ou (est c'qu'il)

B : /Ou:::i oui nous deux on veut être cuisinier>

C : D'accord (..) ce monsieur (.) et toi ?

B : Non pas un monsieur mais (.) un enfant qui est dans mon école
C : Ah: tous les deux>
(Mmh)=
C : =alors ça ça va être bien (.) Y'en a un qui fera des plats **salés** et l'autre des plats **sucrés** ?
B : (N esquisse un son s'arrête ne coupe pas parole)
est c'que vous f'rez comme ça ?
B : / Moi je moi je coupe des: des: des ingrédients et: et:: (.) et l'autre il: fait les autres
C : D'accord mmh
B : / Donque voilà
C : Alors où est c'que travaillent les cuisiniers ? Tu sais ?
B : /Bah:: dans un restaurant bien sûr>
C : /(Ouais) (.)
et puis où encore ?
B : Ben: (.) ben la les (*plus fort*) (..) ben le restaurant il peut préparer les p'tits déjeuners aussi > ?
C : Bien sûr
B : Ah ben moi je- je n'sais pas (.) quoi qu'on va: faire comme:
C : / Sursou-surtout si c'est un hôtel restaurant (.) où les gens (restent dormir)
B : /Ben oui nous nous on veut faire un hôtel restaurant c'est mieux
C : Comme à Disney> ?
B : M::ouais
C : Hein >=
B : =Ouais (*reprend sa réponse car chevauchement*)=
C : =Pareil ? (Alors~)
B : /Mais un- un énorme puisque: y a des cham:bres et: (.) heu:m des tables: pour prendre le petit déjeuner nous on prépare le petit déjeuner (.) et après heu: (..) midi: heu:: (.) on::: fait à manger et: ce soir on fait à manger et voilà>
C : Alors c'est beaucoup de travail un restaurant hein > qu'est c'qu'il faut faire ?
B : Ben il faut::- faut préparer des plats et : (..) et quand on a fini eh ben on les donne au serveur (...) donque voilà
C : Exactement (.) et qui met la table ?
B : Bah ::: (2")
C : Les tables ?
B : Heu :::mm:: je n'sais pas mais c'est: le serveur qui- qui fait la table:: c'est- c'est le serveur=
C : =Tu as raison (.) mmh (..) alors regarde là tu vois c'est l'omelette >(..) mmmh:: (*pour*
B : (Mmh) ouah l'omelette
signifier que ça a l'air bon) l'omelette (..) Alors tu cuisines peut-être déjà un peu chez toi?
B : Nan nan mais: j'préfère secouer les m:::- les trucs heu:: les secouer le truc heu (.) où il y a heu (...) quelque chose
C : Par exemple secouer:::
B : Par exemple: je-je secoue comme ça
C : Et qu'est c'que tu tiens dans ta main ?
B : Je n'sais pas comment ça s'appelle
C : D'accord (.) une poêle ?
B : Ou:i une poêle
C : Hein:? Voilà (.) d'accord (.) tu aimes secouer la poêle et dans la poêle alors y a quoi par exemple ?

B : Je n'sais pas
C : Mm::: (*C cherche*) d'la viande (.) un p'tit peu d'viande ?
B : /Oui oui d'la viande d'la viande oui oui
(bien sûr)
C :
/des crêpes ?
B : (ah non~)
C : (hein?)
B : Mais je sais (.) mais:: je fais: des gaufres mais:: je: (..) donc::
C : /Alors comment tu t'y prends pour faire des gaufres ?
B : Mm::: Je n'sais pas donc: (..) je fais comme Maman
C : D'accord mmh mmh (.) avec un appareil ?
B : Un appareil ?
C : A gaufres ?
B : Ben: oui !(.) Un appareil à gaufre et::
C : /Un gaufrier=
B : =Et:> (*voix plus haute pour reprendre la parole*) et: des croques ma-monsieur des croques madame qu'on peut faire
C : Ah d'accord c'est un appareil qui fait les deux mais alors comment tu fais ? parc'que tu as::
B : /Je n'sais pas ben: attends (..) par exemple (.) le gaufre il est ici (.) tu l'changes et: après tu mets heu: les trucs heu tu mets le truc où:- où on peut: m::mettre heum: (1" *tourne pages*) heu- j'sais pas quoi !
C : Les plaques
B : Oui les plaques
C : /Hein ? Oh oui (.) je dois avoir le **même** gaufrier que toi alors> (*pendant ce temps B continue à tourner les pages, il enchaîne*)
B : Des crêpes !=
C : =**Mmmh** des **crêpes** ! Alors qu'est c'qu'on met dans les crê:pes >
B : Ben::: d'abord faut:: attends (...) (c'est) mélangé là où quoi ?(Attends) (2") Je crois je::: crois on met d'abord du lait ou ch'sais pas quoi (~) du lait:, d'la fari:ne, du se:l et des œufs et
C : Mmh mmh mmh
B : (...) et :: heu :: (..) eh ben: on renverse ça et heu::: et après on met: (.) plein d'choses et:- et voilà ça fait des crêpes !
C : Et on se régale !
B : Oui=
C : =hein ? (1") Alors tu aimerais qu'il soit où ton restaurant ?
B : M:- à Lavau pisqu'il en a n'a un restaurant à Lavau>
C : Ah: D'accord (.) mmh (.) à Lavau (.) un **restaurant**> mmm>
B : Ben oui mais:: on veut con:struire un autr'restaurant un restaurant:: (.)hôtel un restaurant
C : alors>
(.) où tu vois il y a un ascenseur ou: des escaliers par exemple (.) nous on veut faire des
D'accord
ascenseurs et des escaliers
C : D'accord mmh
B : /Et donc voilà (1")
C : Alors comment s'appelle ton copain ?
B : Mm:
C : /Avec lequel tu voudrais faire ce projet ?
B : Luc>

C : Avec Luc< (.) D'accord

B : / Ou:i Luc c'est:- c'est un copain de- de ma classe

C : Mmh mmh

B : Et donc c'est pour ça que j'aime bien et: mm: (.) c'est mon meilleur ami et : (...) et i' veut que je sois heu ::: s: son ami> (~)

C : /D'accord> (.) et tu es plu:- tu es d'accord ?

B : Oui chui d'accord

C : D'accord mmh mmh (.) et :::>

B : / On va en (.) Et on a assez discuté>

C : Ah ben si tu veux (.) On travaille hein > Tu as p't-être raison là quand même hein > (..) tu as raison (.) Tu veux r'garder d'autres choses ? Alors tu vois on (a gardé) ce livre là (.)

B : Heu

on avait ap- vas-y prends (*ils sont posés sur le bureau*)

B : Moi j'veux regarder juste des livres c'est tout

C : Ben:> si on travaille on discute quand même ensemble

B : Ouais si tu veux

C : /Hein ? quand même> ben oui parc'que sinon heu (.) moi j'ai l'impression qu'on n'travaille pas

B : (qu') on va être embêté
(2") (*B prend un livre*)

C : Ah ça ça va te plaire (..) ici (.) c'est un circuit (.) un village=

B : =Ou:i je sais mais::

C : /Tu sais ?=

B : =Moui quand (.) mais quand je s'rais grand je saurais pas conduire (*intonation spéciale*) m/

C : /Tu sauras pas conduire? (.) Pour quelles raisons ?

B : Je n'sais pas (1") par exemple si je fonce sur une voiture eh ben (..) ben si je: mets: heu: (.) et si j'va trop vite et pour foncer tous les voitures et ben (1" *grosse inspi*) oh la j'vais être embêté (*B expire*)

C : Mais tu apprendras à conduire ?

B : Ouais mais: (1" *grande inspiration*) mais Luc va l'apprendre puis- i' va (*plus fort*) i'va conduire puisque: puisque moi je:: (..) je n'peux pas

C : Tu n'peux pas conduire ?

B : Ben oui

C : Tu as peur en voiture ?

B : Ben non j'ai peur puisque (.) j'aime pas quand les gendarmes me:- m'arrêtent

C : Mais si tu conduis: (..) normal'ment (.) tranquill'ment (.) en ne roulant pas trop vite (.) en

B : mmh

n'ayant pas bu d'alcool (.) en:: (ne passant pas) les feux rouges (.) les gendarmes ne t'arrêtent oui je sais

pas ou alors ils t'arrêtent juste pour heu (.) vérifier des papiers (..) le permis d'conduire (1") (mmh)

donc tu n'apprendras pas à conduire ?
(mmh)

B : Nan: (...) c'est c'est Luc qui va l'apprendre à conduire

C : Ce s'ra Luc ben alors le jour où Luc est malade on fait comment ?

B : Non il est pas malade (*plus fort*) mais il est en vacances=

C : (ah)

C : =ça peut arriver hein> si un jour il est malade Luc=

B : =Mais non Luc il est pas malade il est en vacances

C : Oui j'ai bien compris (.) d'accord mmh mmh (1") alors (..) peut-être que quand même regarde> (.) tu sauras je suis certain me dire c'qui n'va pas sur ces voitures-là ?

B : Mmh

C : Par exemple:: (voyons) mmh mmh (*C cherche*)celles-ci là ?

B : Mmh

C : La numéro 21 ?

B : Il fonce sur les enfants

C : Exactement

B : Si j'fonce sur les enfants eh ben j'aime pas être (assis) sur les enfants (.) tu vois si: ce fonce là prfff (*bruit d'accident*)

C : Oui (.) mais tu vois tu sais déjà qu'il ne faut pas rouler vite quand il y a des enfants

B : Mais attends> /mais attends >

mais: il doit (.) là quand il regarde ici (plui:c) il court

C : Ah:

B : Et après ils arrivent pas à: (...) donc ils arrivent pas à (.) à passer donc et: pfff (.) ça explose

C : Mmh mmh (.) Alors quand on est enfant on apprend à (être) des piétons

B : /Attends ! Regarde !

(1")

B : C: par exemple le (moto) là il va le mettre en route pfff ça explose

C : D'accord=

B : =donque voilà les (travaux vont refaire) tout d'puis l'début

C : Mais:: les motos apprennent à conduire (.) ton papa- les motards apprennent à conduire (.) Ton **papa** a une moto ?

B : Ben oui i' a une moto et une voiture

C : Et (il a)

B : /une voiture et:: une moto

C : Et il a passé le permis de conduire ?

B : Bah:: si i' veut conduire (..) qui:: fait conduire

C : Donc il sait aussi que s'il y a des travaux (.) on ralentit (.) et on s'arrête

B : Ben: oui (bien sûr)

C : ah > bien sûr (*reprend ce qu'il dit en même temps*) eh oui mmh mmh (...) ça te plaira p't-être mieux la moto que la voiture ?

B : mmh (.) mmh

(1"*regarde le livre*)

C : Alors là> (.) il faut redonner à chaque camion (.) son chargement (..) tu sais c'que doivent transporter chacun de ces camions ? (3") par exemple celui là ?

B : Mmh

C : Tu sais c'qu'il va transporter ?

B : /Heu: le cochon heu ici (.) le cochon ici (..) les bouts d'bois: heu:: (2") ici>

C : Dans le camion tran- qui transporte le bois mmh mmh mmh

B : /(d'accord) Les poube:lles heu (2")
ici

C : Ouais (.) le camion des éboueurs ?

B : Ça::: heu:: (.) ça ici

C : Alors non (.) je t'explique (là)

B : /oh ça ?

C : Alors (.) ici: c'est le camion qui transporte le **bétail** (.) le bétail ce sont les **bêtes** (.) les animaux

B : Ah d'accord=

C : =donc c'est le camion qui transporte les cochons
 B : Mmh=
 C : =Alors où se met le sable ?
 B : Heu:: le: sable ?(...) Ici ?
 C : Non
 B : Heu ici
 C : Là (.) dans la benne
 B : Oh:< (*déception*)
 C : Et pourquoi> (.) dans un camion comme ça ?
 B : Heu:: parce que: on remplit l'sable
 C : Et puis après?
 (1")
 B : heu::
 C : Que fait le camion ?
 B : Et après il jette quelque part
 C : Il bascule- regarde il se soulève (*et le sable*) glisse
 B : Oui il bascule
 B : Ça mm:: ça heu ici (1")
 C : On a dit que ce camion servait pour quel transport (.) pour le transport du bétail
 B : Ah ! sss: ah:: (*bruits indiquant qu'il cherche*)
 (1")
 B : Ici !
 C : Ouais mmh mmh
 B : Heu:: ça
 C : Ouh la:>
 B : Heu:: j'crois qu'c'est (~~)
 C : Mmh mmh
 B : Ici>
 C : Non regarde bien tous les camions=
 B : =oh> (~)
 C : /Regarde bien les voitures aussi
 B : Heu celle-là
 (2")
 C : Tu as vu cette voiture ?
 B : Oui oui oui oui
 C : /Tu remarques quelque chose ?
 B : Oui oui: oui
 C : /qu'est c'que tu remarques Bertrand ?
 B : Je n'sais pas peut-être c'est dans:: (.) c'est là ? (.) Nan:: nan nan (.) dans::: ç''ui-là ?
 C : Alors à ton avis>
 B : Oui ah oui puisque (.) puisque'i: puisque regarde (.) il a un truc pourheu (.) pour mettre la
 C : (~ ~plusieurs)
 voiture ici
 C : Tu as déjà vu ça ?
 B : Ben oui heu: des fois
 C : Hein c'est des camions de dépanneuses
 B : ah ça ça!
 C : Heu: oui
 B : /Ici
 C : Voilà c'est l'essence (1") les pompiers ?

B : (Voilà)=
 C : =Mmh mmh
 B : D'accord
 (3" B tourne les pages)
 C : Ça (.) il s'agit de savoir où se rendent tous les personnages
 B : Ah !ça ça commence ici=
 C : =voilà (1") Et on tourne mmh mmh
 B : Pfitt (pour marquer le fait de tourner les pages)
 B : Stade=
 C : =ouais (1") le train
 B : Ouais=
 C : =ah tu as p't-être vu ça aussi à Disney tiens ? y avait pas (.) (les::-) des choses sur les cow-boys et les indiens ?
 B : Nan /nan ! (fort) (..) C'est au train d'la mine qu'on avait fait ça=
 C : =ah> le train d'la mine
 B : Ouais c'est tr
 C : /ouh la > ça va vite ça le train d'la mine >
 B : Ben oui c'est trop bien l'train d'la mine parce que
 C : /t'as pas eu peur ?
 B : Ben non
 C : Oh::> tu es très courageux hein (.) vraiment (.) maman non plus n'a pas eu peur dans le train d'la mine ?
 B : Non pas du tout
 C : Pas du tout (.) d'accord
 B : Et regarde (.) i' vont s'foncer ?
 C : Mmh
 B : Pfff ça explose
 C : Alors tu es (allé) en car à Eurodysney mais as-tu déjà pris le train ?
 (2")
 B : Ben: je suis pris le train (au train d'la mine) et c'était très très bien
 C : Et un train:: qu'il y a sur les rails en
 B : /oui ! et::
 C : /comme à Sav'nay en bas ?
 B : ouais
 B : Il avait d'la montagne et ça va très vite et **j'adore** ça
 C : Ah oui ?
 (1")
 B : Et: attends tu vois
 C : / tu avais fait un voyage ?
 B : Regarde (..) si le train i' fait ça (...) ça explose
 C : Ah alors comment ça s'passe quand on arrive là au niveau des trains ?
 B : Ben i' vont se faire heu: (..) là d'abord le: s- le train i' va s'arrêter (..) et après:: (...) et après:: l'autre i'(..) l'autre i' s'arrête et ::: et:: ah::> j'arrive pas (..) s (*tentative*)
 C : / alors effectiv'ment il faudra qu'un train s'arrête sinon ils vont se rentrer dedans (.) il
 B : mmm
y aura un accident
 B : Donc on peut pas
 C : Et beaucoup de voyageurs blessés
 B : On peut pas
 C : mmh

C : Ça arrive malheureusement parfois hein>

B : (~ ~ ~ ~ ~)

(4")

C : Les avions

B : Mmh (~)

C : /L'aéroport (1") ah ça les grands trajets ça ça va te plaire (..) ah on n'a pas les drapeaux ici

B : Oh non=

C : =nan (.) nan on n'a pas le drapeau

B : (pas du tout)

(1")

C : Celui-ci était sympa aussi regarde (..) (*C prend un livre sur le côté du bureau*) ce livre (3") t'as vu le titre ?

B : Mmh

C : Que faites-vous cher ami ? (..)

B : Heu

C : /j'te l'lis ?

B : Mmm::(hésitation)

C : /(il a l'air d'être plutôt) bien

B : Nan nan (ça va ça va)

C : Non ? (.) On essaye une page quand même tu vas voir tu vas trouver ça drôle toi tu aimes bien rigoler (1") (*C lit*) "vous êtes à la bibliothèque (1") vous lisez un livre (.) et tout à coup vous êtes pris au lasso (.) par Bill Le Nez Pointu (2") je vous ai eu ! dit-il (.) et j'vous emmène à mon ranch (.) illico (.) dépêchez vous !" Ah :: "Que faites-vous ?" (2")

B : Ben ::m ::

C : Que faites-vous cher ami ? Alors cher ami Bertrand tu f'rais quoi toi ??

B : Pff Je n'sais pas

C : Oh Alors:?

B : Peut être (qué ::) tuer les:: tout l'monde > (.) (n'est c'pas) ?

C : /Tu- Tu tuerais tout l'monde ?

B : Nan nan je rroh : je n'sais pas (... *tourne page*) Je n'sais (pas)

C : / Alors> mais que fait-il ?

B : Je n'sais pas j'ai dit

C : Mais lui regarde (.) (*C lit*) je traverse la bibliothèque en silence (1")

B : Heu: ben : (...) la dame i' le voit

C : Ouais

B : Et après (2") et::: après heu lui heu (...) ben i' essaie de s'enfuir avec lui

C : Ah ! mais la dame l'a vu (.) (qu'est) c'qu'elle pourrait faire comme elle l'a vu quand même ?

B : Je n'sais pas

C : Tu as vu > elle a (vu) qu'il se faisait emm'ner hein ?

B : Je n'sais pas

C : Alors après (.) on r'garde ? c'qui s'passe ensuite ?

B : ouais

B : oui

(1")

C : Alors (*C lit*) "vous êtes parti dans une île des tropiques avec votre ami pirate (.) pour l'aider à trouver un trésor **caché** (.) vous passez la matinée à creuser (.) et au moment **précis**

où vous découvrez un **gros** coffre à trésor (..) le cuisinier du pirate sonne la cloche (.) (*plus haut, changement de voix*) le déjeuner est servi ! dit-il (.) que faites-vous cher ami " Bertrand?

B : Heu: (.) bah ::

C : /T'as vu c'est un cuisinier >

B : Bah ::: le il a fait le dîner et: (.) et:: eux ils ont fini d'creuser

C : Mais alors toi qui es là (C *montre le personnage dessiné sur le livre*) (.) qu'est c' que tu fais ? (...)

B : Je n'sais pas:> (1") peut-être qu'ils zont en train d'creuser pour trouver un trésor

C : Apparemment hein >ouais<=

B : =ben oui oui (oui oui)

C : / ben oui mais alors si c'est l'heure du déjeuner > si le déjeuner est servi ?

B : Ben: le bateau il est là (.) donc il s'est enfui (*hi pouffement de rire ?*)(1")

C : D'accord (...) On regarde c'qu'il fait ?

B : Ben::oui:: bien sûr> (2" *tourne page*) Oh: non ! je m'suis trompé

C : Tu n't'es pas trompé t'as trouvé une idée

B : Oh ben c'est vrai>=

C : =mais final'ment c'est vrai> (.) il s'lave les mains (..) avant de déjeuner

B : Oui (..)

C : Tu veux en faire une autre ?

B : Nan nan nan nan nan nan j'ai envie d'y a: (..) d'y a:

C : / ah ben non (roh) (*râle de désaccord*)

B : D'aller à l'école>

C : rroh: (...*regarde l'heure*) oh non c'est pas tout à fait fini notre séance

B : Oh ben d'accord (super)

C : Ça n'est pas une séance longue aujourd'hui Bertrand (.) c'est une séance qui fait la même

B : (quoi)

durée que d'habitude hein >=

B : =mmh=

C : = il n'y avait que la semaine dernière qui était une séance plus longue

(1") (B. *prend une boîte avec des photos séquentielles*)

C : Mmm: tiens (.) encore des choses à manger ben décidément aujourd'hui (...) regarde

B : Mmh

C : Alors ? (.) Bon ben tu vas déjà peut-être les remettre dans l'ordre

B : Dans l'ordre ?

C : Moui=

B : =Ah=

C : = ça s'met pas dans l'ordre ?

B : Bo::ah: si j'peux (r'mettre) dans l'ordre

C : Allez: regarde un peu hein>

(1")

B : Heu:

(4")

B : Voilà

C : Mmh mmh (.) alors raconte> (1")

B : Bon bah: eux i' pêchent: des:: comment dire? Des pommes ?

C : Alors: Eh bien non>

B : Ah: c'est des pêches>

C : Oui justement

B : Ouais il il paye des pêches (~ sont) en train de (..) de payer des pêches de prendre des pêches et: de les mettre dans un magasin (1") et ils essaient d'en prendre pour en ach'ter et après il(s) goûte(nt)

C : Mmh mmh qui est c'qui en achète ?

B : Ben: les enfants et les adultes

C : Mmh voilà hein au marché

B : /Mais: là il en vole

C : Et comment tu sais qu'il les vole et qu'il ne les achète pas ?

B : (*tentative de parler?*)

B : Ben parc'que il a pas d'argent>

C : Mmh mmh comment tu vois qu'il n'a pas d'argent ?

B : Je n'sais pas (...1") Peut-être qu'i:l y a personne et après il les vole

C : D'accord mmh mmh (*respi qui montre qu'elle va reprendre, B. s'insère*)

B : Est c'que (...)

C : / à moins qu'il ait un porte-monnaie dans sa poche

B : j'peux mettre comme ça ? /j'peux mettre comme

C : / (oui) si tu veux

B : Et après j'pourrai mettre mes deux heu: sous heu sous l'image ?

C : Ah oui d'accord> (.) mmh (..) tu as déjà été au marché cueillir d'-ach'ter des pêches comme

B : (mmh)
c-comme lui comme cet enfant?

B : Mmm Je n'sais pas
(5") (*B. prend une nouvelle série d'images, marmonne hé, bon, peu audibles*)

B : Voyons voir:
(5") (*B. les range sur la table. mêmes petits mots peu audibles pour ponctuer son action*) B :
Alors (.) heu

C : Cette deuxième histoire ?

B : / (là !)

(9") (*Partie difficile à interpréter : pendant que B. range les images, mmh de C. heu de B. puis plusieurs mmh de B. ou C ?*)

C : Mmh> d'accord ! Alors (.) raconte nous ça>

B : Là y a des chats qui sont : comme ça (..) y a un monsieur qui rase heu la chèvre i' fait des dissus (*tissus*) pourheu (.) pour les vêt'ments et après voilà (.) (et *marmonné*)ça fait un pull par exemple

C : Ça fait un pull par exemple> voilà donc ça nous apprend (..) comment s'appelle (1") avec quoi est fait ce pull ?

B : Ben: avec -ben i' t- i' tricote

C : Ouah oui la dame tricote (.) elle tricote quoi ?

B : (ouais)

B : Je n'sais pas des boules heu de fils ?

C : Ah > comment s'appelle ces boules de fils que l'on tricote ?

B : Je n'sais pas (1") je n'sais pas du tout

C : J'vais te dire le mot je crois que tu l'connais **la laine**

B : La oui la laine>

C : Hein> la laine (.) ben alors qu'est c'qui s'est passé entre le moment où on a tondu ce mouton (.) et le moment où la dame tricote dans son: fauteuil ?

B : Ben que- ben parce que i' (2") il a pas de pu' (quié) (.) et: ils ont pas de pull par exemple ils ont pas d'pull et (donque) voilà

C : Mmh mmh

B : Ils ont pas d'vêt'ments et voilà

C : D'accord (.) ici il y avait des poils sur le mouton >

B : Mmh

C : Mais c'était blanc ? C'étaient des poils blancs ? Un p'tit peu beiges> mais cette dame-là (..) elle tricote un pull bleu: rose: vert: comment (c'est possible ~ ?)

B : / n'importe quelle couleur n'importe quelle couleur

C : Mais alors comment c'est possible que le mouton qui est blanc (1") puisse donner de la laine qui soit de cette couleur ?

B : Ben::: (1") pfft (*au sens de j'en sais rien*) (2") Ben::: quand il a fini de raser heu::: (.) (l'mouton) eh ben il (donne) au marché il fait des des des de laine (.) il fait des laines il découpe heu heu des p'tits morceaux d'fils et après heu et après i' met d'la couleur>

C : D'accord c'est un beau pull hein>

B : (tentative d'intervention ?)

B : Moi je n'sais pas comment ils font ça donque voilà

C : Ben tu m'as expliqué moi je n'sais pas bien non plus hein> tu sais hein>

B : (un autre) (marmonné)
(2")

C : Ha !
(2")

B : (Ok ou bruit de nez)

C : Alors eh bien écoute je crois qu'il n'y a que trois images (.) cette fois

B : Trois images ?

C : Mouais j'ai l'impression

B : Ben: d'accord (.) alors (1") je (les mets) dans l'ordre (14" *ponctuées de ah mmh he*)
Voilà ! (..) J'ai fini

C : D'accord (3") Alors raconte ?

B : Ben les poissons i' voyagent (.) eux ils sont en train d'pêcher: (.) et eux ils vendent du poisson (.) voilà

C : mmh::: ben dis donc oui

B : T'as vu j'ai (.) fait ça rapide >

C : Ah oui t'as fait ça rapide hein> tu as déjà pêché toi Bertrand?

B : Nan (.) c'est **que** mon: papy qui l'a pêché donc il est mort donque (.) peut pas pêcher (..) maintenant i'::: maintenant mon papy i' veut pas pê::cher donc i' veut être chasseur (1") il aime bien chasser les : i-il aime bien chasser::: les animaux

C : Oui mais si il est mort ? (.) Je n'comprends pas=

B : Ben

B : =ben: il a un fusil et: (..) il a un chien (..) eh ben (1") eh ben i' tire heu sur l'a-ni-mal et::: après heu

C : Mais je n'comprends pas parc'que tu m'as dit que ton papy était mort

B : Ben::: oui puisque: (.) il avait mal à: à son ventre puisque il était mort maint'nant

C : D'accord mais alors il ne peut plus chasser non plus ?

B : Ben non hein

C : D'accord (.) mmh mmh

B : Oh:< oh oui du pain> (j'adore ça) (2") et: ah oui > c'est vrai> bon bon (. .) alors (15" *ponctuées de voyons voir ah d'accord heu ha ça d'accord*)

B : et voilà

C : Ah::> Oh::> ça (c'est) bien

B : C:: heu (.) eux il est en train d'enl'ver du blé (..) c'est: i-ils font d'la farine et après i' cuit le pain (.) et après (.) le pain est cuit

C : Mmm (*gourmand*) du pain tout chaud>

B : Ouais j'aim'rais bien qu'i' (~) des petits pains (*plus fort*) et: qu'i' y ait (plein d'choses qui existent)

C : Tu aimes le

C : Ça c'est bon

B : Ouais ça existe mais (.) mais est c'que à La Chapelle Launay i' y'en a des: (1 ") des trucs qu'on cuit du pain à La Chapelle Launay ?

C : Alors (1") tu veux dire (un four) ou une boulang'rie ?

B : ah oui !

B : Oui une boulang'rie: qui cuit heu du pain

C : Je n'sais pas s'il y en a une à La Chapelle Launay=

B : =ben oui mais y en a une (.) y'en a une mais j'en -je n'sais pas où est c'qu'il est

C : Ah> d'accord

C : Alors (.) dans l'village (..) peut-être heu près: de l'église (ou près) de l'école

B : Je n'sais pas je n'sais pas

C : Moi non plus je n'sais pas hein> mais:: sans doute dans le centre du village (.) alors même chose ici comment se fait-il là on voit une moissonneuse-batteuse et d'un coup sur l'image suivante on a de la **farine** ?

B : Ben oui

C : /qu'est c'qui s'est passé ?

B : Je n'sais pas comment ils font d'la farine (avec du blé)

C : Ah::

C : Comment on fait d'la farine avec le blé> comment ça s'pa:sse ?

B : Pff (*au sens de je n'sais pas*) Ben::: (..) on met de l'eau et on met du sucre et après ça fait d'la farine >

C : D'accord (.) mais on a d'abord écrasé les grains de blé

B : Ah: oui:

(1")

C : Tu connais ça ?

B : Ah oui on écrase les: grains de blé et après ça fait de la farine>

C : Voilà (.) (comme) ça mmh

B : J'aime bien la farine

(1")

C : Ah ben si tu aimes cuisiner en plus hein=

B : =mmh=

C : =faire les gâteaux les choses comme ça alors ça

B : /on fait quatre images et: après c'est tout c'est t

C : /Tu

penses que ça va être l'heure après?

B : Je je crois pas

C : Alors à quoi vous allez-ah ben si c'est pas l'heure je te garderai un peu dans c'cas

B : Ben::: alors j'fais ça je fais ça

(1")

C : Vous allez jouer à quoi en récréation ? Qu'est c'qui est prévu ?

B : Heu Je n'sais pas (je commence)

C : Ah bon>

(23 " *ponctuées de hé, heu alors, ça pendant qu'il range les photos*)

B : Voilà
C : Alors>
B : Ben là heu:: (..) est c'que c'est une mouche ? (1")
C : Je crois qu'tu l'sais
B : Heu:: une abeille>
C : Voilà alors ?
B : Une s- une abeille qui mange: une fleur
C : Ou:i (.) elle butine
B : Et:: (..) eux i' sont en train d'cherch- i' sont en train d'chasser des abeilles pour qu'i's fassent du miel et:: (..) i's ont (en)fermé des abeilles ici et:: et voilà i's mangent du miel
C : Tu sais comment ça s'appelle ça ?
B : Nan>
C : Une **ru**che
B : Ah::: D'accord
C : /Hein> Ça te revient ce mot? Des ruches?
B : J'aime pas les abeilles puisque tu vois (..) si j'prends par é- si j'prends par exemple (..) du miel eh ben (..) si j'prends du miel (..) eh ben j'm'enfuis et après i's me piquent
C : Mmh mmh
B : /Donque c'est pas bien de prendre du miel donque (..) d'abord il faut chass:::er les mouches et:: (..) et après (2") et après on peut prendre le miel >
C : Oui (..) mais regarde comment ils sont habi:llés les:- alors les apiculteurs tu vois les messieurs:: tu vois les deux hommes là qui s'occupent- enfin les hommes ou les femmes
B : Oui
on n'sait pas parc'que regarde comme ils sont protégés on n'voit même pas leur visage
B : Ben oui c'est pour ça
C : Hein> ils se protègent
B : /Et voilà i's mangent du miel
C : Et tu aimes le miel ?
B : Nan:: mais::: (...) j'crois que quand j'étais petit j'ai mangé du miel et:: (quand j'ai mangé) du miel eh ben je me suis dit qu'c'est pas bon
C : Donc depuis tu n'en manges plus ?
B : Nan
C : Hein> m:
B : /Plus jamais=
C : =mmh mmh (1") Vous faites du sport toujours à l'école après (..) tu sais quand tu (venais)
B : Oui tous les jours
en séance ?
C : D'accord
B : Tous les jours
C : Je m'appelle que tu: faisais du sport quand tu venais en séance heu
B : /ben:: oui bien sûr
C: / (tu avais) sport
après=
B : =bien sûr (..) bien sûr
C : Quel sport vous faites là en c'moment ?
B : Je n'sais pas
C : Mmh mmh (...) ça change ?
B : Tu me mets toujours en retard
(1")
C : Bien (..) on fait toujours la séance comme d'habitude (..) une demi-heure

B : Une demi-heure ? (Mais après) une demi-heure j'vais être en r'tard au sport (et puis) voilà
C : Mais avec qui tu vas jouer si Luc n'est pas là ?
B : Ben:: (.) je n'sais pas (mais) je joue avec les autres copains
C : Ah oui (.) mais pas les filles hein ?
B : Nan nan nan
C : /Mmh mmh on a bien retenu hein> (.) pas les filles hein ?
B : (~) (*tentative pour expliquer?*)
B : C'est quoi ça ?
C : Ah regarde si tu veux>
B : Oh des cartes
C : Ouais (...) c'étaient des cartes avec des anomalies
B : /On pourra y jouer lundi prochain ? On
C : des choses étranges
pourra jouer à ça lundi prochain ?=
C : =Alors tu n'viendras pas lundi prochain parce que ce sont les vacances
B : Oh oui c'est vrai t'as raison
C : Tu n'viens jamais pendant les vacances
B : Alors heu (..) alors heu (.) un autre lundi ?
C : Voilà d'accord le lundi de la rentrée
B : Ouais=
C : =Tu aim'rais venir pendant les vacances ?
B : Heu: de quoi ?
C : Pendant les vacances est c'que tu aim'rais venir ?
B : Mmm (réflexion)
C : /en séance ?=
B : =un peu (..) un p'tit peu
C : D'accord (1") Ça dépend de quoi ?
(1")
B : Heu: pfft (*au sens je n'sais pas*)
C : Si papa peut:?. (.) Ça dépend de c'qu'on fait:?
B : Mais:: moi je:- vais-ê:tre tout seul en vacances (.) à aller en vac
C : / comment ça tu s'ras tout seul ?
B : Ben puisqu'il (y) a des copains et des copines
C : D'accord
B : (donque) voilà (1") j'aimera' trop avoir un frère c:: (.) c'est bien puisque: (1") puisque: les garçons i's sont copains (.) et:: les filles::: i's sont::: copines> (*B s'est levé, reste debout près de sa chaise*)
C : Alors tu serais copain avec ton p'tit frère ?
B : Nan pas (avec mon) p'tit frère hi (*il rit en disant ça*)
C : Ben si tu avais un frère là il serait petit=
B : (ha) (*essai d'intervention ?*)
B : =mais c'est mais mais nan nan mais mais (*charabia*) (Luc) c'est un-c'est un-c'est juste un copain c'est tout c'est pas mon frère mais (..) je veux qu'on:-qu'on habite en même temps quand on s'ra grand>
C : Ah d'accord (.) mmh mmh
B : /et donque voilà là donque: c'est - (*stop dû à intervention ?*) (.) on est ami donc et c'est
C : Alors (*tentative d'intervention car B traîne*)
pour ça>
C : Alors quand est c'que vous s'rez grands (.) pour pouvoir habiter ensemble ?

B : Ben:::: Je n'sais pas heu je n'sais pas combien je (..) (hè attends hè ::::2" *charabia*) attends (.) il faut qu'j'ai dix-huit ans d'abord ?

C : Oui c'est ça (.) hein > c'est un peu d'temps encore hein> (combien d'temps ?)

B : Et faut qu'j'attends mon copain
Luc puisqu'il est déjà en vacances il a pas fini de: rester (..) il a pas fini de y aller à l'école

C : Eh ben toi non plus

B : Ben:::: non pff=

C : =Quand est c'qu'il aura dix-huit ans lui ?

B : Bah je n'sais pas je n'sais pas dans quelle année qu'il va avoir dix-huit ans>

C : Et toi ?

B : Pff (*au sens je ne sais pas*) Je n'sais

C : /Tu as quel âge Bertrand ?

B : Je n'sais pas

C : Bah si tu sais quel âge tu as

B : Bah::: oui j'ai huit ans et demi

C : Donc tu auras dix-huit ans dans dix ans

B : **Dix ans ??**

C : Ouais

B : Oh :::<< (*intonation descendante, il se laisse tomber par terre*)

C : Et Luc dans combien de temps aura-t-il- (..) quand est c'qu'il aura (..) ses dix-huit ans ? (*Pouffement de rires de B, par terre*)

ans ? (*C sourit aussi*)

B : Hi Ben: comme moi bien sûr> (en riant)

C : Exactement comme toi bien sûr s'il a aussi huit ans (.)

B : (ouais)

B : (pch) (*bruit alors qu'il est toujours par terre*)

C : mmh

B : Mmh

C : Bon

(9" *pendant lesquelles il se relève tout en riant*)

B : (ça m'fait trop rire) (*riant*)

C : Qu'est c'qui t'fait rire ?

B : (Ben hi hi) (2" *de rires, il se relève*) Tu m'racontes des blagues=

C : =ah ben non> (.) C'est toi qui m'dis qu'tu veux habiter avec Luc_moi: (j'trouve) ça très bien ça m'pose pas de problème (*B rit*)

B : Ben s:: (si ça pose des gros) problèmes (...*Rire de C*) ça pose des problèmes=

C : = quels problèmes ça pose ?

B : Je n'sais pas (inaudible, 2", aïe)

C : En plus si vous faites le même métier alors dis donc

B : Ben : oui:

C : Hein>

B : Ouais

C : Bon je n'voudrais pas qu'tu sois en r'tard Bertrand

B : Ben non

(1" *B sort de la pièce*)

C : Tu dis au r'voir à Katell Bertrand>

(1" *B rebrousse chemin*)

B : Au r'voir Katell !

Kat : au r'voir Bertrand> (*B est déjà dans les escaliers*)

RESUME :

L'expansion des recherches cliniques dans le domaine pragmatique conduit de plus en plus d'orthophonistes à prendre en compte cette dimension dans leur pratique. Il s'avère alors nécessaire de disposer d'outils pertinents pour évaluer la compétence pragmatique. Dans ce cadre, notre attention s'est portée sur un outil linguistique, l'analyse conversationnelle, qui permet l'étude de cette compétence dans un contexte écologique d'échange conversationnel. Pour étudier l'intérêt de l'utilisation d'un tel outil dans le cadre d'une évaluation orthophonique, nous avons réalisé une analyse conversationnelle auprès d'un enfant présentant des troubles pragmatiques du langage, en lien avec une dysharmonie psychotique et des troubles autistiques. L'analyse nous a permis d'approfondir l'observation de ces troubles chez cet enfant, et nous a apporté des informations pertinentes pour sa prise en charge. A partir de ces résultats, nous avons pu réfléchir à l'utilisation d'un tel outil pour l'évaluation de troubles pragmatiques dans une pratique orthophonique.

MOTS CLES :

COMPETENCE PRAGMATIQUE – ANALYSE CONVERSATIONNELLE –
EVALUATION – INTERACTION – DYSHARMONIE PSYCHOTIQUE –
TROUBLES AUTISTIQUES – PTP